Niveau(x) d'enseignement: 1 Numéro EDUQ : 8470302
Centre d'intérêt: 110

Essai sur l'école : quelques jalons pour une problématique / Gaston Turcotte, Fernand Roy, Yves Bégin, Jean Bourassa. -- Sainte-Foy : INRS-Education, 1980.
iii, 119 f. ; 28 cm.

Titre de la couv. Code: D-107. Notes (part. bibliogr.) au bas des p. Dépouillement: Ecole et déplacement culturel : réflexion préliminaire sur le phénomène de distance scolaire / Jean Bourassa -- Genèse ancienne et nouvelle / Gaston Turcotte -- Ecriture et apprentissage de la langue maternelle / Fernand Roy -- L'influence de l'école sur le cheminement de l'enfant du point de vue du développement de la responsabilité / Yves Bégin.

Descripteur(s): *Ecole *Rôle de l'école *Culture *Langage *Ecriture *Langue maternelle *Démocratisation de l'enseignement *Objectifs d'éducation *Primaire (Niveau) *Secondaire (Niveau)

Les quatres essais de nature théorique qui composent ce volume visent à identifier certaines variables majeures de la problématique de l'école et à proposer des avenues de recherche pour sa compréhension. L'approche est résolument multidimensionnelle et elle tient compte tout à la fois de la culture, du langage, de la conjoncture et de l'école. Quel que soit l'aspect abordé - déplacement culturel, situation de l'école dans la culture, contextes du discours scolaire, influence et efficacité de l'école - les quatre essais conduisent tous à une sorte de carrefour contemporain de l'école et de sa problématique: l'école de la démocratisation, l'école de la méritocratie, l'école de l'héritage culturel, l'école épousant le milieu ou encore l'école-production vs l'école-engagement.

Type de document: r

EDUQ 8470382

ESSAI SUR L'ECOLE: QUELQUES JALONS POUR UNE PROBLEMATIQUE

Gaston TURCOTTE
Fernand ROY
Yves BEGIN
Jean BOURASSA

D-107

INRS-Education
2383, Chemin Ste-Foy
Ste-Foy, G1V 1T1

Septembre 1980

EDUQ 8470382

"De quel avenir de quelles semailles"

(F. Dumont, *Parler de septembre*)

ESSAI SUR L'ECOLE: QUELQUES JALONS POUR UNE PROBLEMATIQUE

TABLE DES MATIERES

TABLE DES MATIERES ii

INTRODUCTION 1

PREMIERE PARTIE: ECOLE ET DEPLACEMENT CULTUREL. REFLEXION PRELIMINAIRE SUR LE PHENOMENE DE DISTANCE SCOLAIRE 7

Jean Bourassa

Introduction. 8

I Conscience, re-présentation et distance: l'idée d'expérience 9

II Distance, culture et école: une problématique . . . 11

III Nature du déplacement culturel 14

1. Un caractère temporel 14
2. Un caractère social 17
3. Un caractère intellectuel 21

Conclusion 23

Bibliographie 26

DEUXIEME PARTIE: GENESE ANCIENNE ET NOUVELLE 28

Gaston Turcotte

Introduction 29

I La culture et l'école 34

1. Définitions 34
2. Chevauchements 37

II Le commun rapport au "savoir" 40

III L'école et les niveaux de la culture 48

1. Indivisibilité et pluralité de la culture . . . 48
2. Mode de circulation culturelle de l'école . . . 53

A. Nouvelle culture 53
B. Milieu et horizon 57
C. Indétermination et surdétermination 60

Conclusion 63

TROISIEME PARTIE: ECRITURE ET APPRENTISSAGE SCOLAIRE DE LA LANGUE MATERNELLE 68

Fernand Roy

Avant-propos 69

Introduction: l'oral et l'écrit 71

I L'efficacité langagière en question 76

II Une approche systémique des composantes langagières 79

III Langage et pensée 87

1. L'école de Piaget 87
2. Mémoire et langage 88
3. Utilisation symbolique et utilisation conceptuelle des mots 90
4. Temps et langage 95

Conclusion 103

QUATRIEME PARTIE: L'INFLUENCE DE L'ECOLE SUR LE CHEMINEMENT DE L'ENFANT DU POINT DE VUE DU DEVELOPPEMENT DE LA RESPONSA RESPONSABILITE 105

Yves Bégin

Introduction: responsabilité personnelle et sociale . . 106

I Les indicateurs du développement de la responsabilité personnelle 108

II Les indicateurs du développement de la responsabilité sociale 114

III Les indicateurs du développement de la compétence à concilier la responsabilité personnelle avec la responsabilité sociale. 118

Conclusion 120

INTRODUCTION

Déjà, au début du siècle, Emile Durkheim, autant pédagogue que sociologue, remarquait, à propos de l'école, que "si nous savons bien que des changements sont nécessaires, nous savons mal ce qu'ils doivent être". Préfaçant une réédition de *Education et sociologie* où l'on trouve ces lignes, Maurice Debesse, en 1977, ne peut que demander "qui oserait soutenir sérieusement que des solutions vraiment satisfaisantes aient été trouvées?"[1] Ce n'est pas que l'école ne se soit pas réaménagée depuis lors, mais la société l'a tellement précédée dans son évolution, qu'aujourd'hui encore, et même davantage encore que naguère, l'école est condamnée à se transformer rapidement, et toujours dans l'action.

C'est sur cette toile de fond, dans le contexte de ce nécessaire aggiornamento de l'école, que se situe cet Essai. Il tend à l'identification de certaines variables majeures du problème en cause et à la proposition médiate d'avenues de recherche pour sa solution.

Ce faisant, le cheminement ici n'en est pas moins balisé par un certain nombre de préoccupations précises et classiques d'organismes de recherche en éducation, auxquelles il veut se rattacher. Pensons par exemple à cette attention "au rythme et au

---

1 E. DURKHEIM, *Education et sociologie*, op. cit., p. 8, cf. infra, 2e partie.

cheminement personnels des élèves, à une évolution nécessaire des multiples aspects du régime pédagogique, ou encore à une application pour que "l'apprenant" soit "le centre des préoccupations" etc[2]. C'est dans de telles préoccupations que ce présent travail s'enracine, avec cette particularité peut-être, d'insister sur quelques-unes de leurs facettes, notamment celles qui concernent les relations de l'élève et de l'école comme tels (en complément possible d'autres recherches préoccupées exclusivement de l'élève, ou, à l'opposé, débordant sur l'école et la société).

* * *

Dans cette attention aux nouvelles réalités créées, pour l'élève, à la suite de l'impact multiforme de l'école, nous serons renvoyés dans cet essai à des questions très largement culturelles et, plus largement encore, d'"imaginaire social" (R. Bastide). Ce dernier se présentant comme un réservoir pratiquement infini - ne serait-ce que dans ses récurrences - où les civilisations et, en deçà, les cultures, viennent puiser ou prélever leur projet sociétal. Nous voulons dire les valeurs et les finalités qui le ferment en amont et en aval, et, entre celles-ci, les normes, les statuts, les rôles, les objectifs, les grands schémas de répartition du produit social, et les institutions. Le tout, l'école comprise, se trouvant circonscrit, quoique en partie seulement, par la situation fondamentale collective et l'histoire réelle de chaque groupe ou grappe ethnique, nationale, etc.

---

2 cf. INRS-Education, *Plan quinquennal 1976-1981*, Québec, INRS-Ed., 1976, p. 3; et *Mémoire de création*, Québec, INRS-Ed., 1974, p. 6.

A cette perspective, certains seront peut-être tentés de faire le reproche classique de partir de trop loin. A cette remarque il nous faudrait bien répondre d'une part, que cela est en partie inhérent à une démarche d'allure sociologique. C'est une obligation et une spécificité pour elle d'essayer - suivant l'heureuse expression du Professeur Dumont - de remonter les rivières de l'histoire des collectivités et de leurs institutions, vers des genèses et des articulations fondamentales. (Autant en effet la sociologie abandonne à d'autres disciplines ou instances les causes tout à fait premières et les fins tout à fait ultimes comme ne relevant pas de son domaine propre et unique: le social, autant il lui faut, avec Bachelard, chercher le réel concret dans le caché, et poursuivre les interrelations majeures au-delà des surfaces). D'autre part, il serait aussi obligatoire de souligner, qu'au tournant des civilisations et des cultures où paraît bien se situer cette fin du XXe siècle et étant donné que ce sont ces dernières qui sont partiellement mises en cause, c'est à un plus vaste ensemble, à une de leurs sources, précisément à cet imaginaire social de re-création que nous sommes conduits. En effet, le cheminement irréversible de la démocratie - qui, entre autres, atteint l'école dans toutes ses dimensions - ébranle les structures et les hiérarchisations historiques, dans la recherche, à tous les plans, du nivellement général ou de l'aménagement global autour d'une honnête moyenne, tel qu'annoncé par Tocqueville dans ses "prophéties" sur l'Amérique et les autres collectivités appelées à s'engager sus ses traces. Dans ce contexte cette vague de fond du processus démocratique atteint la base de tout: la culture; et fait en sorte que de plus en plus, et à quelque niveau qu'elle se situe, la culture - notamment celle à laquelle l'école conduit - ne pourra que se "dégager de l'exercice d'une pratique" (F. Dumont). De plus, ce recours, en gros à l'imaginaire social, pourrait s'avérer une voie possible pour enquêter, au sein de l'école, sur son objet initial et idéal de liberté créatrice et, à l'opposé, sur le déterminisme qu'elle paraît

bien être devenue; tout cela dans la prospective d'un éventuel ajustement.

* * *

A l'intérieur de cette démarche, d'un côté largement culturelle, d'un autre côté personnalisée autour de l'élève, les questions de langage prennent un relief à part.

C'est que, dans un premier temps

> ... on a ... recours au langage comme à une sorte de modèle réduit de toute la culture où l'homme trouverait enfin le support, la garantie et parfois la dispense de sa recherche de lui-même[3].

De là un possible grave désarroi advenant, par exemple sous l'influence de l'école, un certain "bilinguisme" culturel en quelque sorte obligé. Alors précisément le "support" et la "garantie" défaillent, la "dispense" n'est plus donnée.

Dans un deuxième temps et dans cette foulée, il faut bien voir aussi que

> ... dans les temps modernes... de multiples facteurs ont concouru à détruire l'ancienne cohérence (du discours).
>
> Incidemment, on voit bien à quelle tâche impossible se voit réduit un système d'enseignement qui a prétendu et prétend encore constituer des programmes systématiques

---

3 F. DUMONT, *Le lieu de l'homme*, op. cit., p. 11; cf. infra, 2e partie. Nous soulignons.

> comme s'il s'agissait de larges ensembles de discours. Il n'y réussit qu'en se mettant en marge de la pratique sociale effective; et on ne doit pas s'étonner qu'il donne aux usagers, le sentiment de l'artificiel et de l'irréel[4].

En somme un diptyque éventuel et même réel ici: le langage et la culture; et le discours de l'école parmi les autres discours de la collectivité.

De fait quel que soit le rôle que l'on reconnaît au langage dans le développement cognitif: d'absolue nécessité, avec l'école soviétique, ou d'insertion parmi plusieurs autres facteurs, avec l'école behavioriste et celle de Piaget, il reste que nous nous trouvons toujours face au problème de formation et d'interrelation

> ... de deux axes de développement: le développement linguistique, qui nous renvoie aux questions posées par l'organisation du discours dans le cadre de la langue, et le développement intellectuel, qui pose le problème des mécanismes d'acquisition du langage et celui de l'utilisation de la langue dans le cadre du discours[5].

* * *

Le présent Essai se propose de toucher à cette plutôt vaste problématique dans quelques-unes de ses dimensions. En très gros il s'agira de l'enchevêtrement de la culture, du langage, de la conjoncture et de l'école, toujours au regard de l'efficacité de

---

4 F. DUMONT, "Sur le devenir de l'université au Québec" loc. cit., p. 210; cf. infra, 2e partie.

5 Michel MOSCATO et Jacques WITTWER, *La psychologie du langage*, Paris, P.U.F., 1978, p. 35. Nous soulignons.

celle-ci. Cela donne lieu à une présentation sous forme d'anthologie regroupant quatre parties dont la première et la dernière peuvent être lues, nonobstant leur spécificité, un peu comme, respectivement une entrée en matière et une conclusion par rapport aux deux autres. Mais quel que soit l'aspect souligné: déplacement culturel, situation de l'école dans la culture, contextes du discours scolaire, ou influence et efficacité de l'école, ces différentes avenues nous conduisent toutes de quelque manière à une sorte de carrefour contemporain de l'école. Nous voulons dire à ses principaux profils: l'école de la démocratisation, l'école de la méritocratie, l'école de l'héritage culturel, et l'école épousant le milieu, ou encore l'école-production en regard de l'école-engagement...

Chemin faisant nous nous sommes continuellement rattachés à un certain nombre d'auteurs. Nous les citerons largement comme appuis ou comme bouées, "à temps et à contretemps", espérant que la recherche peut aussi parfois prendre ces allures et autoriser ces libertés de foi militante; d'autant plus qu'ici également, il ne s'agissait pas tellement d'innover mais plutôt de propager une réflexion éventuellement fructueuse.

G.T.

PREMIERE PARTIE

ECOLE ET DEPLACEMENT CULTUREL.

REFLEXION PRELIMINAIRE SUR LE PHENOMENE DE DISTANCE SCOLAIRE.

Jean BOURASSA

INTRODUCTION

Dans le cadre de cet ensemble d'essais je propose au lecteur une brève réflexion centrée sur l'école, bien sûr, mais définie par le biais de la notion de distance. On postule alors que l'école représente pour l'étudiant un chemin à parcourir. Notre objectif consistera donc à montrer comment l'école constitue, pour l'élève, mais davantage pour l'élève du niveau primaire, un phénomène de distance.

La réflexion se développe selon trois mouvements. Les deux premiers visent à situer la notion de distance et débouchent finalement sur l'expression d'une problématique bipolaire: le chemin à parcourir correspondant alors au déplacement que doit effectuer l'étudiant de sa culture première à une culture seconde. Par la suite, et sans prétendre à l'exhaustivité, soit dans le nombre de dimensions qu'on dégagera, soit par rapport à l'ampleur du développement de chacune de ces dimensions, car de fait notre démarche en est une préliminaire, on tentera de caractériser cette problématique.

I

CONSCIENCE, RE-PRESENTATION ET DISTANCE: L'IDEE D'EXPERIENCE

Au moment d'aborder cette réflexion sur l'école définie par le biais de la notion de distance, je cherchai à savoir si l'idée même de distance mettait en relief un aspect négatif de l'école ou postulait la nature de cette dernière. En somme, "la distance" devait-elle évoquer à l'esprit une qualité ou un défaut?

Elle m'apparut alors comme inhérente à la conscience elle-même. Car il est impossible de penser un lieu sans distance. En effet, celui-ci ne peut se présenter que selon trois*, ou selon deux dimensions; une seule d'entre elles trahirait la nature "a-distantionnelle" de cette entité; par exemple la longueur, comme telle, constitue un écart.

Aussi, il ne saurait être question, a priori, de qualifier de positive ou de négative l'idée même de distance. On peut, à la limite, supposer bien simplement qu'il y aurait des distances plus ou moins "assumables" par la conscience (et plus précisément, en ce qui concerne notre recherche, par l'étudiant).

---

* Longueur, largeur et profondeur.

Cette réponse me satisfaisait, bien que l'utilisation de la notion de conscience m'embarrassa. D'ailleurs, l'exemple que j'ai utilisé tantôt à titre de preuve impliquait-il nécessairement et exclusivement la notion de conscience? Sans la renier, l'exemple fait avant tout appel à la notion de représentation.

Au surplus, si on reprend cette preuve les conclusions deviennent encore plus décisives. Essayons donc maintenant de se représenter un objet qui ne serait pas à distance de soi. Que se produit-il? Impossible de voir quoi que ce soit qui ait une forme: c'est une couleur ou une absence de couleur. C'est dire que seule la "faculté de voir", en tant que potentialité, n'est pas à distance. De fait, même sans être à distance de moi, cette faculté ne me permettra de voir que si elle peut re-présenter. Et elle ne peut re-présenter que s'il y a eu expérience de la distance; que si la possibilité d'une distance s'est actualisée. Partant, une expérience minimale du monde extérieur est nécessaire à la re-présentation.

DISTANCE, CULTURE ET ECOLE: UNE PROBLEMATIQUE

Mais sur le plan strictement social, c'est-à-dire lorsque l'expérience s'est constituée des relations de l'homme avec l'histoire, les coutumes, les modes d'interprétation, etc., "la possibilité" de la distance est assurée par la culture. C'est ce que Fernand Dumont démontre dans *Le lieu de l'homme*: la culture est distance. La pensée de l'auteur est claire et catégorique.

a) Nous le redirons sans cesse, la culture est, pour l'homme, distance de soi-même à soi-même.

b) Sans la culture, l'homme serait immergé dans l'actualité monotone de ses actes, il ne prendrait pas cette distance qui lui permet de se donner un passé et un futur.

c) En même temps que s'explicite la signification du monde dans une culture soucieuse de ses intentions et de ses fondements, la distance se fait de plus en plus nette entre elle et ce que, d'une manière confuse, on appelle la vie quotidienne.

C'est cette distance qui définit le mieux la culture elle-même.

Et enfin en conclusion.

d) ... ce fut notre thème constant: si la culture est un lieu, ce n'est pas comme une assise de la

> conscience*, mais comme une distance qu'elle a pour fonction de créer.[1]

De ce fait, on peut maintenant penser l'école, comme un phénomène de distance, en la situant dans la relation qu'elle entretient avec la culture.

Mais étudier l'école en fonction de la culture, c'est-à-dire "d'un code d'interprétation de la réalité"[2], c'est aussi circonscrire globalement une action de l'école. Cette activité consisterait à diffuser un code particulier d'interprétation de la réalité. Il s'agit donc, vu sa singularité, d'un code qui est en rupture, à distance de la connaissance empirique qu'a acquise l'élève par son expérience antérieure du monde. En remplissant sa fonction l'école transformera le rapport que l'étudiant entretient quotidiennement avec la réalité. Bachelard, sur une question plus précise, mais dans le même ordre d'idée, parle d'obstacle épistémologique:

> La notion d'obstacle épistémologique peut être étudiée... dans la pratique de l'éducation.
>
> L'adolescent arrive dans la classe de Physique avec des connaissances empiriques déjà constituées: il s'agit

---

1 F. DUMONT, *Le lieu de l'homme*, Montréal, Hurtubise HMH, 1971, pp. 13, 189, 10, 230.

* "La conscience se trouve prise dans les jeux de la culture, se découvrant dans la distance qu'elle instaure..." (id. p. 11)

2 Suivant CANGUILHEM.
Ce qui sous-tend par le fait même une dimension intellectuelle (cadre spontané d'analyse de la réalité, manière de penser, etc.), et une dimension sociale: le code suggère et répond à des normes; des valeurs; des manières d'être et d'agir qui déterminent les attentes lors de rapports sociaux.

> alors, non pas d'acquérir une culture expérimentale, mais de changer de culture expérimentale, de renverser les obstacles déjà amoncelés par la vie quotidienne.[3]

Analyser l'école dans la relation qu'elle entretient avec la culture c'est alors étudier l'école comme médium principal du passage d'une culture première, et empirique, à une culture seconde, fondée sur la participation sociale à un champ de connaissances reconnues officiellement par une vaste collectivité... détachée du terreau. L'école serait dépositaire de distances, et, définie comme telle, son action appelle une problématique de déplacement culturel dont les points de départ et d'arrivée seraient respectivement la culture première et la culture seconde entendues dans leurs éléments cognitifs et sociaux.

On pose en quelque sorte que c'est dans le déplacement culturel ainsi défini qu'apparaît ce que nous avons appelé distance.

---

3 Gaston BACHELARD, *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, Vrin, 1972, pp. 17-18.

III

NATURE DU DEPLACEMENT CULTUREL

1. UN CARACTERE TEMPOREL: DEMAIN C'EST LOIN

A. Un long investissement. Analyse d'une représentation du temps scolaire.

Le déplacement culturel est exécuté dans le temps. Ce serait peut-être là la réalité la plus communément ressentie par les étudiants. De plus, pour beaucoup d'élèves cet état de fait est sans doute un facteur déterminant dans la prédiction subjective du moment d'abandon de la trajectoire scolaire.

La réalité temporelle appararaît clairement dans les propos récemment émis par un étudiant du cours secondaire: "L'école [l'étudiant fait alors référence au niveau collégial et universitaire] c'est trop long, c'est trop dur. Ça rentre pas dans ma tête". (Extrait d'une entrevue télévisée).

Cette représentation de l'itinéraire scolaire complet nous renseigne sur les coordonnées où se situe subjectivement celui qui parle.

Il s'agit d'un individu qui, actuellement, entrevoit mettre fin aux études durant le cours secondaire: c'est l'aspect temporel de la trajectoire scolaire de même que le préjugé d'un degré toujours croissant de difficulté qui est au fondement de cette synthèse représentative.

Cette représentation, fondée sur un code temporel d'interprétation de la réalité scolaire, m'apparaît comme vraisemblablement partagée par une pluralité d'étudiants. Il s'agirait sans doute ici du dénominateur commun à un grand nombre de distances, mais toujours dans une problématique de déplacement culturel. En effet, la représentation du temps variant selon qu'on appartient à une culture ouvrière ou à une culture bourgeoise.

> ... Bernstein soutient que les classes moyennes se situent dans un univers organisé où l'avenir est fonction d'un projet cohérent alors que les classes ouvrières se préoccupent davantage du présent...[4]

Le deuxième versant de cette représentation m'apparaît tout aussi intéressant: "c'est trop dur" est de toute évidence l'expression d'une distance.

Si long s'oppose à court, et dur s'oppose à facile, conséquemment dur signifie difficile. Partant la temporalité rend l'école encore plus difficile.

La notion de temps peut alors nous apparaître comme un facteur de sélection et d'abandon en ce qu'il rend les choses "dures", c'est-à-dire difficiles à pénétrer. Ce qui nous ramène

---

4 Fernand ROY, *Ecole, écriture et apprentissage de la langue maternelle*, Document I-012, INRS-Education, 1980, pp. 10-11.

à notre point de départ: "C'est trop long, c'est trop dur, ça rentre pas dans ma tête" ... puisque c'est impénétrable.

B. Le temps de l'école: un déplacement du présent vers le futur

"L'école c'est trop long..." nous dit aussi que l'école c'est le temps du projet, de l'avenir. C'est le temps au futur, et le présent, le temps habituel de l'enfant, n'a maintenant qu'une seule raison d'être, devenir. L'élève entreprend alors une expérience temporelle singulière: l'école le fait, jour après jour, durant nombre d'années, sortir du temps stationnaire de l'enfance.

Le présent de l'école se révèle comme un contenant dont le contenu est une substance à dépasser. De fait, l'apprentissage du calcul, des conjugaisons, de la géographie, des règles de la grammaire sont des connaissances à dépasser tout en constituant le présent de l'école. On y voit donc d'un bon oeil l'élève qui exécute rapidement les exercices qui lui sont proposés. L'étudiant doit, à chaque jour, être en avance sur le moment de l'école.

Dans l'institution scolaire, il devient donc de plus en plus difficile de manipuler les instants, c'est-à-dire, de prendre son temps. Aussi, l'élève qui n'intérioriserait pas au moins implicitement la conception temporelle de l'école (le présent pour l'avenir, le présent, donc, toujours à dépasser), apparaîtrait comme quelqu'un qui perd son temps. Car, ici, prendre son temps c'est perdre du temps.

En somme, le temps qui, avant d'entrer à l'école, était vécu au présent et gratuitement, devient, du coup, une denrée valorisée mais insaisissable parce que future.

2. UN CARACTERE SOCIAL: DE L'ENFANT A L'ELEVE

A. Le plein développement de la personnalité: l'école est un humanisme

Le déplacement culturel impliquerait pour le sujet une nouvelle appropriation symbolique de la réalité, tant sur le plan intellectuel que sur le plan social. C'est dire qu'une fois le déplacement entrepris les relations qu'entretient le sujet avec le monde ne sont plus ce qu'elles étaient initialement. Sur le plan social, ce déplacement correspond aussi à une seconde socialisation, car, ici encore, il y a participation à un ensemble de normes, de valeurs ... partagées par une collectivité. L'école affronte donc un problème de cohérence, mais qui doit être assumé subjectivement, entre la première et la seconde appropriation symbolique de la réalité dans son ensemble.

> ...Entre les virtualités indécises qui constituent l'homme au moment où il vient de naître, écrit Durkheim, et le personnage très défini qu'il doit devenir pour jouer dans la société un rôle utile, la distance est donc considérable. C'est cette distance que l'éducation doit faire parcourir à l'enfant. On voit qu'un vaste champ est ouvert à son action.[5]

a) La nécessité de l'apprentissage

On voit donc que le déplacement dont on traite ne peut pas s'effectuer sans apprentissage. Et cela d'une double manière.

---

5 Emile DURKHEIM, *Education et sociologie*, Paris, P.U.F., 1977, p. 64.

Premièrement, l'école doit former un citoyen: un individu relativement bien socialisé qui a compris et intériorisé les règles du jeu et qui est épanoui dans ses potentialités. Le deuxième apprentissage est corrélatif au premier: le citoyen peut, par son travail, gagner sa vie tout en apportant son tribut à la collectivité.

C'est un thème qu'on retrouve souvent dans la littérature scolaire: l'école doit préparer l'individu à gagner sa vie, c'est-à-dire à travailler.

> Le système d'enseignement a ... une fonction ... spécifique qui est celle d'intégrer les individus au marché du travail.[6]

L'école vise à former un citoyen et un travailleur. L'école est un chantier; un milieu d'efforts et d'apprentissages.

b) <u>L'école délaisserait la culture personnelle générale</u>

Mais, au moment même où nous lui octroyons de tels objectifs, inhérents à sa nature même, l'école serait distance par rapport à elle-même. Qu'on me permette ici, pour étayer cette proposition, de citer les propos éclairés de Georges Friedmann.

> A travers les réformes de l'enseignement, les avatars des programmes et des systèmes ... se manifeste la primauté croissante donnée à la préoccupation de former, à tous les niveaux, des hommes (et des femmes) <u>utiles</u> à la société industrielle.
>
> (...) Que les sociétés industrielles soient "capitalistes" ou "socialistes", ce que l'Etat y appelle éduquer la jeunesse, c'est avant tout la préparer à être utilisable dans les domaines où il veut affirmer son efficacité, sa supériorité ... Mais les jeunes formés dans ces conditions n'ont reçu aucune éducation au sens plein du terme: "L'apprentissage

---

6 Roseline CLEAVER et alii, *Ecole et société: continuité ou rupture*, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 1974, p. 41.

> de connaissances et de routines, une spécialisation poussée à l'extrême, ce n'est pas la culture de l'homme. de sa pensée scientifique en général, de sa raison, de sa vie intellectuelle, de sa participation à la tradition historique des biens qui, de tout temps ont régénéré l'humanité."[7]

L'école est distance par rapport à elle-même lorsqu'elle se confine derrière le paravent de l'utilitarisme. Car l'école est un humanisme. Le philosophe Jacques Maritain abonde dans ce sens, en donnant au mot citoyen toute sa portée.

> L'essence de l'éducation ne consiste pas en effet à adapter un futur citoyen aux conditions et interactions de la vie sociale, mais d'abord à faire un homme, -et préparer par cela même un citoyen.[8]

B. Quelques aspects du rapport adultes, élèves

Le rapport avec l'adulte n'est évidemment pas nouveau pour l'élève: la famille étant un élément prépondérant de son univers social le plus immédiat. Cependant l'entrée à l'école accentue la présence et l'importance de l'adulte dans la vie de l'enfant. Auparavant, il y avait la famille et les amis de jeu, maintenant il y a la famille, l'école et les amis ... et les autres élèves (on y reviendra succintement plus loin). C'est donc en tant qu'accentuation qu'on peut parler du rapport adultes, élèves.

---

7 G. FRIEDMANN, *Pour l'unité de l'enseignement: humanisme du travail et humanités*, Paris, Armand Colin, 1950, pp. 429-430. (citant en partie une source non identifiée).

8 J. MARITAIN, *Pour une philosophie de l'éducation*, Paris, Fayard, 1969, p. 30.

Bien que ce soit pourtant l'élève qui vive au ras du sol la réalité scolaire, il revient à l'adulte de se prononcer sur ce que l'école doit être. N'est-ce pas là, même si on la comprend fort bien, une situation légèrement paradoxale? L'adulte du milieu scolaire ne s'accaparerait-il pas un certain nombre de responsabilités qui étaient auparavant assumées par l'élève? Par exemple, la responsabilité des rapports sociaux, qui jusque là était le fait de l'enfant, est maintenant, mais d'une façon relative, prise en charge par l'adulte qui connaît les règles de la politesse. Il ne s'agit pas ici de dénier à l'école tout enseignement et de promouvoir "une société sans école". Notre propos est de montrer que l'école diffuse un code d'interprétation particulier et corrélativement que l'élève doit se ré-approprier symboliquement la réalité. Car, la réalité s'inscrit maintenant dans la perspective de l'école. Pour illustrer ce phénomène de déplacement, de parcours d'une culture première à une culture seconde, de distance ..., on vient de parler de la politesse et antérieurement du calcul et de la géographie, on mentionnera, plus loin, l'écriture, essentielle à la culture de l'école et tantôt on glissera un mot de la morphologie propre à l'espace scolaire comme facteur de ré-appropriation symbolique. Bref, l'école, en prenant en charge certains secteurs qui relevaient quotidiennement de la responsabilité de l'enfant, ne se nuirait-elle pas à elle-même, comme on l'a suggéré tantôt, dans la poursuite de son objectif de plein développement de la personnalité? Propose-t-elle à l'étudiant, même au niveau primaire, des défis formateurs sur le plan de la personnalité: débrouillardise, créativité en vue de développer et de fonder la confiance en soi qu'il est nécessaire d'avoir pour s'épanouir?

C. Une morphologie singulière

On retrouve une autre dimension du phénomène de distance lorsqu'on envisage l'école sur le plan de sa morphologie propre.

L'école présente à l'élève un nouvel environnement: il n'est plus sur le perron, ou dans la rue, ou dans les bois; on le retrouve entre les murs d'un local de classe relié par un corridor à la porte de sortie. L'élève est assis quelque part dans une rangée ou dans un magma de pupitres, mêlé à un groupe d'autres étudiants.[9]

Bien qu'il ne s'agisse, encore ici, que de l'accentuation d'un phénomène, maintenant à l'extérieur succède l'intérieur.

3. UN CARACTERE INTELLECTUEL

On l'a montré tantôt avec Bachelard, l'étudiant doit non seulement acquérir une nouvelle culture mais il doit changer sa culture expérimentale première. Il doit donner un nouveau fondement à son interprétation de la réalité à partir de connaissances nouvelles. Il y a déplacement culturel: une culture seconde vient s'ajouter à la culture première.

---

9 Ce serait là un aspect superficiel, réducteur et immédiat de "la distance" que le professeur Yves BEGIN appelle la collectivisation de l'enseignement. Cf. *L'individualisation de l'enseignement: pourquoi?* Québec, INRS-Education, 1978, passim.

Ici la connaissance est distance. Mais on peut l'entrevoir telle, d'une façon encore plus précise, selon le mode particulier qu'utilise l'école pour y référer. La distance se situe alors entre l'oral et l'écrit. L'oral est propre à la culture du milieu alors que l'écrit est essentiel à la culture scolaire. On conçoit que l'école provoque un déplacement, et plus précisément un changement dans le mode d'appréhension du monde. L'étudiant passe de l'expérience immédiate et concrète de la connaissance de la réalité, à l'expérience livresque a-temporelle et a-spatiale. La culture dans son ensemble n'étant pas tant pour l'école "une manière de vivre ... qu'une manière de lire."[10]

---

10 Roseline CLEAVER et alii, *Ecole et société: continuité ou rupture*, op. cit., p. 62.

CONCLUSION

D'une façon bien succinte il faut l'avouer, on vient de passer en revue trois dimensions de l'école lorsqu'on la définit en fonction de l'idée de distance. Beaucoup reste à faire. Mais il est toujours plus encourageant de terminer une tâche déjà entreprise. D'autres questions, en effet, auraient pu faire l'objet de développements.

Par exemple, sur le plan temporel, le thème de l'échec scolaire serait à envisager. Ne constitue-t-il pas la sanction ultime de l'école? Que représente-t-elle chez l'élève?

On aurait pu aussi étudier certaines propositions contenues dans le *Livre blanc* sur la politique de développement culturel et se demander s'il y a un suffisant degré de cohérence entre l'expérience scolaire et l'expérience personnelle de l'étudiant. Il en est question dans ces termes:

> Les programmes de nos collègues, la trop grande dispersion des enseignements qu'ils dispensent, la précoce spécialisation qu'ils proposent, ne permettent pas aux adolescents de mettre en forme l'expérience de leur âge.[11]

---

11 GOUVERNEMENT DU QUEBEC, *La politique québécoise du développement culturel*, Québec, Editeur officiel, 1978, vol. 2, p. 451.

Du même coup on aurait pu se demander si les idéaux proposés par l'école sont à la mesure des étudiants? Y a-t-il correspondance entre les deux ordres?

De plus, la question de l'adéquation des connaissances et du projet de vie, qui ressort sous des éclairages différents, reste en plan.

> ...l'établissement scolaire doit devenir autant qu'il est possible, écrivent les auteurs du *Livre blanc*, un lieu où la chose à connaître vient à sa rencontre. Il ne suffit pas qu'on offre des connaissances assurées de leur méthode et de leur vérité; l'étudiant doit y reconnaître une pertinence quant au sens de sa vie ... Un étudiant normal doit pouvoir entrevoir, au-delà de ce qu'il apprend, des projets plus vastes d'où cet apprentissage tient son sens ...[12]

Il s'agit là d'un thème fort litigieux: aborder le problème de l'adéquation des connaissances diffusées par l'école et du projet de vie de cette façon est déjà contesté. Plusieurs auteurs s'y opposent affirmant que l'élève doit se plier à la matière et non la matière se plier à l'étudiant. En outre, qu'est-ce que signifie réellement avoir décidé du sens de sa vie dans la société contemporaine? On voit ici combien il est hasardeux de qualifier a priori une éventuelle distance. Quoiqu'il en soit, les auteurs du *Livre blanc* touchent à une dimension importante de l'expérience d'ensemble du vécu scolaire concret.

Enfin, et nous nous arrêterons là, une question aussi pragmatique que l'importance qu'accorderait l'élève à la possibilité de choisir ses professeurs et ses voisins de classe aurait pu être traitée.

---

12 Idem, pp. 451-452.

C'est dans la perspective d'une recherche empirique que cette approche particulière de l'école devrait se poursuivre. On peut le suggérer. Une telle recherche pourrait se donner comme objectifs: 1) de mieux saisir le phénomène de distance scolaire; 2) de voir comment l'étudiant l'aménage dans son expérience; 3) de favoriser "les distances" qui sont nécessaires de façon à en tirer profit et à offrir, par le fait même, à un plus grand nombre d'étudiants, un "temps de l'école" encore plus riche.

BIBLIOGRAPHIE COMPLEMENTAIRE

CHARLOT, Bernard, "Faut-il supprimer l'école?", *Orientations*, no 49, janvier 1974: 5-20.

DAGOGNET, François, *BACHELARD*, Paris, P.U.F., coll. Philosophes, 1965, 116 p.

DUFRESNE, Jacques, "L'école", *Critère*, Montréal, Hiver 1978, no 20.

DUPONT, Nicole L., *Le temps non structuré*, Montréal, Cogito, 1973, 15 p.

DUSSAULT, Louis et TEFAS, Georges, *L'école contre la culture*, Ottawa, Leméac, 1972, 156 p.

FRIEDMANN, Georges, *Traité de sociologie du travail*, Paris, Armand Colin, 1961, 2 Tomes.

GADAMER, Hans-Georg, "L'expérience intérieure du temps et l'échec de la réflexion dans la pensée occidentale", RICOEUR, Paul, *Le temps et les philosophes*, Paris, Payot/Unesco, 1978.

GOUVERNEMENT DU QUEBEC, *L'école québécoise. Enoncé de politique et plan d'action*, Québec, M.E.Q., 1979, 163 p.

ISAMBERT, François-A., "Henri Hubert et la sociologie du temps", *Revue française de sociologie*, Janvier-Mars 1979, XX, 1: 183-203.

KELLERMANN, L., "Aspects de la socialisation de l'enfant", *Problèmes politiques et sociaux*, 1979, no 378: 5-42.

LALONDE, Maurice, *La théorie de la connaissance scientifique selon Gaston Bachelard*, Montréal, Fides, 1966, 134 p.

PATTARO, Germano, "La conception chrétienne du temps", RICOEUR, Paul, *Les cultures et le temps*, Paris, Payot/Unesco, 1975.

REZSOHAZY, Rudolf, "The Concept of Social Time: Its Role in Development", Université de Louvain, Belgique, *International Social Science Journal*, 1972, 24, 1: 26-36.

RIENDEAU, Marcel et alii, *Connaissance des principaux modèles théoriques d'éducation*, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 1976, 159 p.

SCHNEIDER, Louis et LYSGOARD, Sverre, "The Deferred Gratification Pattern: a Preliminary Study", *American Sociological Review*, XVIII, 2, 1953: 142-149.

TEAHAN, John C., "Future Time perspective, optimism, and academic achievement", *Journal of Abnormal Psychology*, 1958, 57: 359-380.

DEUXIEME PARTIE

GENESE ANCIENNE ET NOUVELLE

Gaston TURCOTTE

INTRODUCTION

Dans sa doctrine pédagogique, Durkheim nous invite à considérer essentielle "l'évolution... des conceptions et des institutions pédagogiques sous l'effet de causes avant tout sociales"[1]. Ce qui revient à rappeler que l'entreprise humaine d'éducation, que l'école, notamment, est sans cesse en création, en re-création ou, ce qui revient au même, de quelque manière en état de crise, soit, étymologiquement: de décision.

En effet, déjà maïeutique permanente - au moins depuis Socrate - l'éducation (au sens durkheimien très fort de réalisation d'un être nouveau) a, en plus, à réaliser son action au sein de collectivités elles-mêmes à la recherche de leur identité et de leur personnalité, ou ne bénéficiant tout au plus que d'un état d'équilibre instable et plus ou moins précaire entre les différentes forces qui les travaillent et les maintiennent tout en les transformant: forces ontologiques et écologiques, forces matérielles et spirituelles, forces de conservation et d'effervescence, etc.

Aussi, rien de surprenant à ce que, en y regardant un peu de près, l'éducation ou plus spécifiquement l'éducation scolaire ou l'école apparaisse en état de crise permanente au moins latente. Tantôt, en effet, tous ces conflits, ces tensions, ces luttes et ces

---

1 Maurice DEBESSE, "Préface", Emile DURKHEIM, *Education et sociologie*, Paris, Félix Alcan, 1922/P.U.F., 1977, p. 6

efforts sont recouverts sous une apparente tranquillité sociale alors que les différents idéologues assurent une cohérence factice au travail collectif (pensée et action) et lui tissent un horizon satisfaisant. Mais, à un autre moment, les rapports à la fois antagoniques et complémentaires des intérêts et des besoins qui structurent la société, sont manifestés, et alors le tissu sociétal, pour ce qui est de l'éducation et de l'école entre autres, apparaît plus ou moins troué.

En très gros, ce qui est en cause et ce à quoi nous sommes renvoyés ici, c'est d'abord la réalité des diverses situations existentielles, pour les individus et pour les groupes, au sein de la société, et la réalité corollaire des différentes visions du monde conséquentes; l'une et l'autre réalités (situation et vision) s'engendrant et se nourrissant mutuellement, à l'intérieur du cercle tautologique perception/situation, facilement sans fin. Sont aussi en cause les différentes entités sociétales qu'assoient ces visions et ces situations, de même que l'unité sociale qui doit se réaliser dans et malgré cette diversité. Plus largement, ce qui surgit ici au plan de l'éducation, c'est le problème de la vie sociale elle-même: ce que le Professeur Fernand Dumont a appelé le perpétuel débat avec soi-même et avec le monde, débat qui est le lot permanent autant des individus que des collectivités, et aussi bien des personnes que des institutions. Ce débat c'est leur histoire réelle, à laquelle certains leaders s'emploient à trouver ou à donner une orientation et un sens, et dont demain les historiens rassembleront indéfiniment les différentes pièces pour en faire des figures significatives, des étoffes qui se tiennent: l'histoire historialisée, l'Histoire.

C'est déjà dire assez dans quel entrelacs, notamment de données de base, d'intérêts et d'aspirations, l'école se situe

depuis toujours. C'est dire aussi que, comme toutes les institutions, elle est largement idéologique et même *utopique et mythique*, ne serait-ce qu'en ceci qu'elle doit elle aussi contribuer à boucher les trous du réel et à en clore l'horizon, à explorer tous les possibles pour la survie collective, et à déterminer absolument la praxis des cohortes humaines qui lui sont confiées. (Aussi, lorsque ces représentations sont un peu déjouées ou en viennent à être de quelque manière prises de court sous l'effet de telle ou telle conjoncture, apparaissent alors un certain nombre de failles, et l'institution en cause, en l'occurrence l'école, est davantage ramenée à ses vraies dimensions. Le choix est alors de s'attarder aux illusions perdues ou bien d'entreprendre de colmater les brèches et de réajuster le plus possible l'institution aux nouvelles coordonnées sociétales.) C'est dire enfin que l'école est un lieu de multiples débats qui se regroupent au moins en trois catégories: ceux de l'institution avec la société, ceux de l'institution avec elle-même, et ceux des générations et des personnes qui ont, bon gré mal gré, à composer avec elle et à la traverser comme une initiation rituelle à la vie.

De plus, en Occident du moins, ce débat sociétal, sous des causes diverses, paraît s'accentuer de façon cyclique - environ tous les cinq cents ans - pour donner des périodes de particulière effervescence[2]. Nous en traversons vraisemblablement une présentement. Un grand nombre d'oppositions, de difficultés, de lacunes et d'insatisfactions de tout ordre font alors surface. L'éventail des valeurs, jusque-là priviligiées, sont mises en cause et avec elles

---

2 cf. Kenneth CLARK, *Civilisation*, Paris, Hermann, 1974, pp. 18-20, 33-35, 49-50, 177, 311, etc., dont ceci qui résume tout: "La civilisation occidentale apparaît comme une série de renaissances", p. 406.

la civilisation qu'elles fondent. L'éducation se trouve alors à plus d'un titre atteinte et concernée. C'est qu'en tant que plate-forme où s'opère l'osmose culturelle des générations, la compénétration de l'héritage et du projet, l'éducation apparaît comme "le centre de convergence" d'une telle crise. De plus, en tant que lieu spécialisé - comme mémoire, signification et orientation - de "l'aménagement... de l'infinie variété des objets culturels" l'éducation est en quelque sorte le noyau de la civilisation. En outre très évidemment, l'éducation, ou plus simplement l'école, se trouve à la fois le produit, "le témoin" et "l'inspirateur" d'une civilisation.[3]

Dans une telle conjoncture dont le fond reste toujours le même parce que humain et social, mais avec des variations dans l'intensité d'expression ou de manifestation, le problème de l'école en est un pour ainsi dire à perpétuité. En effet, comment ce débat sociétal, latent ou manifeste mais toujours réel, n'affecterait-il pas l'école, au moins dans la nature et les modalités du conditionnement qu'elle impose, et dans les schémas de vie sociale dans lesquels elle enferme?[4] Plus précisément, ce problème de l'école paraît revêtir surtout trois grandes dimensions ou se rattacher principalement à trois questions: celle des deux niveaux de la vie - ou de la culture; celle des structures et du fonctionnement de la société - ou des groupes sociaux; celle de la conscience collective, ou mieux, de la plus ou moins grande conscientisation collective. Nous n'aborderons ici que cette première et déjà vaste question, à savoir le problème de la jointure de l'école et de la culture.

---

3 cf. F. DUMONT, *Enseignement, éducation et crise de civilisation*, Exposé au colloque de l'AUPELF, Abidjan, 1970, tiré à part paginé 32 à 44, p. 34.

4 cf. Ralph LINTON, *De l'homme*, passim.

(Se trouvera ainsi comme porté à un deuxième degré le rapport fondamental des sociétés à elles-mêmes, c'est-à-dire, celui qui existe entre leur culture et leur structure: ici la culture devient en partie structure). Plus précisément, nous considérerons l'école et la culture dans leurs recoupements, dans leur commun rapport au savoir, et dans le contexte des principaux niveaux de la culture.

I

LA CULTURE ET L'ECOLE

Les interrelations de l'école et de la culture - chacune se prenant indéfiniment et de mille manières aux jeux de l'autre - constituent un immense champ d'observation. Nous nous contenterons ici, dans ce premier chapitre, tout en essayant de les définir, d'aborder ces deux réalités et actions sociales dans quelques-uns de leurs chevauchements.

1. DEFINITIONS

Au-delà de ses définitions-synthèses classiques, à savoir, par exemple, qu'elle est un "ensemble supposé cohérent, des règles de conduite, des croyances, des techniques matérielles et intellectuelles caractéristiques d'un ensemble social"[5], la culture peut être considérée, plus profondément, comme, d'une part, les connaissances de tous ordres (i.e. de toutes sources) qui fondent de telles conduites, croyances et techniques, et, d'autre part, comme un

---

5 Henri MENDRAS, *Eléments de sociologie*, Paris, Armand Colin, 1967, pp. 30 et 242.

principe, une base, un code, une raison de vie sociale, aussi bien individuelle que collective, un élément diffus qui assoit, anime et dirige toute la vie ou la praxis, depuis les motivations les plus profondes jusqu'aux fins les plus ultimes, en passant par les conduites de toutes sortes, i.e. les innombrables et permanents aménagements de soi et de l'univers. Comprise ainsi dans son sens plénier, qui inclut tous les autres, la culture rejette tout attribut artificiel et même toute possibilité de tels attributs, pour révéler l'ampleur et la profondeur de son intégration à la vie des individus et des collectivités, disons aussi, des personnes et des choses. Elle est alors "comme un objet inséré dans la vie des choses et du monde, un ensemble de rapports de la conscience avec son univers"[6]. C'est dire que la culture est beaucoup plus qu'une technique, qu'une mécanique, qu'un mimétisme ou même qu'un art, elle est une biologie et une physiologie sociales intériorisées. Cela suivant différents niveaux et degrés mais, nonobstant ce pluralisme, comportant toujours une compréhension, une organisation et une cohérence des rapports individuels et collectifs au monde, à partir de situations fondamentales ou d'enclos définis, de visions du monde conséquentes, de valeurs et d'idéologies qui en émanent comme autant de finalités commandant, en deçà, des objectifs, des buts et des moyens, en somme une "élucidation" et une élection - tout à fait impératives - de praxis humaine complète.

A la fois théorie, doctrine, et code, la culture, par le biais de ceux qui la vivent a à devenir opérationnelle, à se concrétiser dans le vécu, à s'y confronter aux structures sociétales qu'elle a, heureusement pour elle, en partie créées, et à y jouer comme un dynanisme efficace et satisfaisant. Si, dans ce contexte,

---

6 F. DUMONT, *Le Lieu de l'homme*, Montréal, HMH, 1968, p. 11

on distingue, avec Rezsohazy[7], trois catégories de paliers: supérieurs, médians et profonds, auxquels la culture intervient, on peut constater que son action est à la fois englobante et d'une hégémonie croissante. Aux paliers supérieurs ou de surface elle régit la simple circulation à l'intérieur des collectivités: usages courants, formalités, écologie, etc.; aux paliers médians c'est déjà l'organisation générale de la vie qui est en cause, notamment par l'action et les décisions politiques; aux paliers profonds les enjeux sont davantage encore de cet ordre puisqu'on y trouve la socialisation et l'enseignement scolaire. Bien sûr ici ni les paliers ni les enjeux ne sont isolés. Bien au contraire ils agissent et réagissent les uns sur les autres tout autant avec des complémentarités et des sollicitations que des oppositions et des fermetures. Ici encore, on le voit déjà, la "portion" de culture, en quantité et en qualité, risquera d'être déterminante pour la praxis, pour le rapport à soi-même, aux êtres et aux choses. Dans son "opérationalisation" la culture, quoique totalité, n'en devient pas moins conjonction de situations et de solutions particulières; elle ouvre ainsi sur sa "pluri-dimensionalité" que lui imposeront les structures, tandis que son unité paraît indispensable à son existence même. (Nous aurons, un peu plus loin (ch. III, 1), à essayer de lever le voile sur cet apparent paradoxe de la culture (son unité et sa pluralité), sur ce qui constitue peut-être la difficulté majeure de son étude, le labyrinthe où s'engagent nombre de discussions à son sujet).

---

7 Rudolf REZSOHAZY, *Aspects théoriques et méthodologiques de l'étude du changement social*, Communication - encore inédite - au Colloque international sur la culture, Trois-Rivières, avril 1980.

. Mais quel que soit le type de définition de la culture que nous retenions, définition plutôt descriptive ou définition plus "interne" comme celle à laquelle nous venons de nous arrêter, on se retrouve facilement renvoyé à l'école, plus précisément à des définitions de l'école de ces deux types, et aussi au contexte ou débat général de la culture. C'est, d'un côté, que "la culture nous fait aussitôt songer à l'école, au livre, à ces entrepôts de paroles et de signes... où sont confinées les pièces éparses d'un immense débat sur le monde..."[8]; c'est l'école lieu de connaissance et première solution des attentes de la praxis. D'un autre côté, si on élargit la perspective et doublement, c'est-à-dire en situant l'école au coeur de "la pratique sociale"[9] et d'une pratique sociale en réfection, l'école apparaît, plus profondément et, du moins idéalement, une réponse, un dialogue, et un engagement. Réponse à des besoins de matériaux pour la construction d'une double personnalité (au plan individuel et au plan collectif), dialogue pour le choix et la cohérence dans cette construction, et éventuellement engagement, à la fois structurel et fonctionnel, dans telle voie morale (dans l'acception la plus étendue de ce terme).

2. CHEVAUCHEMENTS

Aussi, la culture et l'école nous apparaissent-elles, autant l'une que l'autre, et l'une par l'autre, un fondement de connaissances et de pratiques, et également et de façon simultanée, un horizon et

---

8 Idem, p. 9.

9 cf. idem, p. 12.

un sens pour ces dernières. Autant les activités physiques que les activités mentales de l'homme, autant ses comportements individuels que ses comportements collectifs ont besoin d'être "situés", circonscrits, balisés, accordés entre eux, avec ceux des autres et avec l'univers. L'école et la culture assurent les potentialités nécessaires à ce travail ("pensée et action" - A. Touraine) de l'homme, tout comme son ordonnancement réel et logique, sa cohérence et sa justification.

D'où une sorte de primauté de la culture et de l'école. C'est qu'ils semblent bien passer et être confectionnés et conditionnés par elles, les plans et les aménagements des rapports fondamentaux d'intérêts, d'affectivité, de domination et de production qui tissent depuis toujours la trame des existences individuelles et collectives. Bien sûr tout le plan des structures existentielles - individuelles et sociétales - ne leur appartient pas complètement, loin de là, mais il n'en reste pas moins qu'elles informent et modifient largement ces structures tout comme elles en orientent et contrôlent le dynamisme et les produits. En conséquence rien ne serait plus normal que de rencontrer, tout à l'heure, dans une étude de l'école, un peu au-delà des apparences, la trace de cette primauté que l'école à la fois partage et subit. Aussi cette influence apparaîtra-t-elle autant pour l'école elle-même que pour les élèves. Dans le premier cas il s'agira surtout des impératifs culturels, et même structurels, auxquels l'école se trouve pour ainsi dire soumise; dans le deuxième cas seront en cause, pour les élèves, les différentes participations culturelles (actuelles ou virtuelles), et surtout les itinéraires qu'elles empêchent ou permettent, qu'elles ferment ou commandent.

Enfin il faut bien voir que par rapport à l'école, la culture se présente tout aussi bien comme un moyen que comme une fin. En effet, dans la mesure où l'on conçoit - comme précédemment - la

moralité comme l'une des finalités de l'école, la culture devient le moyen par lequel la nature est transformée en vue de cette fin[19]. Par ailleurs, l'école est très évidemment un des véhicules privilégiés de la culture pour sa transmission et son assimilation, un des facteurs majeurs d'enculturation, cette dernière étant suivant Herkovits "le principal mécanisme de la stabilité culturelle". Le maître se définit alors comme le "médiateur entre la culture et l'élève" (An.) et la pédagogie "comme l'ensemble des techniques de médiation" (An.). De plus, dans le contexte actuel d'industrialisation et de commercialisation généralisées, la culture devient elle aussi un produit dont l'école est "l'usine" (F.D.). A l'opposé de cette réification il y a l'éducation considérée comme développement, l'école comme agent de ce dernier, et se trouve posé l'immense problème des interrelations entre culture et développement. En particulier l'hypothèse que sans un ajustement culturel important le développement envisagé ne peut être que superficiel, simplement de fonctionnement et plutôt éphémère, c'est-à-dire, de toute façon, n'atteignant pas les couches profondes de la personnalité. Voilà donc autant d'autres dimensions ou de données qui s'ajoutent dans le panorama en cause ici.

---

19 cf. Roger BASTIDE, cité par F. DUMONT, dans *Enseignement...*, op. cit., p. 2.

II

LE COMMUN RAPPORT AU SAVOIR

Comme "mémoire, consciente et inconsciente, des sociétés"[11], la culture, outre des normes, des modèles et des valeurs (c'est son premier volet), comprend et transmet tout un ensemble de connaissances - au sens de science et de stylisation[12]. Cet ensemble, qui s'enrichit par l'apport des générations successives, peut-être considéré comme le second volet de la culture. C'est aussi celui auquel l'école s'attache davantage, elle se consacre spécifiquement à sa représentation, à sa re-confection et à sa diffusion. Mais cette connaissance, par ce fait qu'elle est le fruit ou qu'elle opère au moyen d'un retour sur le monde et sur les rapports au monde: "la science est née d'un retour sur elles-mêmes d'actions et d'opérations d'abord spontanées"[13], implique et constitue même une démarcation par rapport à l'immédiateté de la vie, du vécu. C'est ce que l'on pourrait appeler la distance du savoir, l'"intervalle", comme dit Flaubert, que la connaissance instaure entre les perceptions et visions qu'elle apporte et ce qui était (pour l'acteur concerné) et ce qui

---

11 Maurice DUVERGER, *Sociologie de la politique*, 1973, p. 110.

12 cf. F. DUMONT, *Le lieu de l'homme*, op. cit., pp. 112 sqq.

13 F. DUMONT, "Sur le devenir de l'université au Québec", René HURTUBISE (éd.), *L'université québécoise du proche avenir*, Montréal, Hurtubise HMH, 1973, p. 207.

demeure (pour les autres acteurs non concernés) en dehors de son champ. Cet "éloignement" va nécessairement caractériser les institutions (l'école) vouées à la connaissance et devoir être vécu, assimilé, de quelque manière, par les personnes qui s'y adonnent. Déjà ainsi se trouve posée une nouvelle dimension du contexte de l'école et des écoliers, celle que la connaissance introduit, sous forme de confrontation, entre le monde du vrai réel ou du caché et celui de l'apparent - pour reprendre un peu les termes de Bachelard et de Touraine.

Par ailleurs, dans cette distanciation même, la culture et l'école se présentent comme d'importants facteurs de libération et d'enrichissement. "La vérité vous rendra libre" proclame l'Ecriture, et, dans un contexte semblable, l'éducation, l'école, se sont avérées des cheminements de liberté, de nouvelle vision du monde, et de rupture[14].

• Nous sommes par le fait même ici renvoyés à un immense problème, que nous ne voulons qu'effleurer pour le moment, espérant pouvoir y revenir ultérieurement. Il peut se poser dans les termes suivants: cette libération et cet enrichissement par la connaissance vont dans la pratique constituer une sorte d'enjeu social, se trouver surtout le lot de certains, et donner lieu à un dédoublement de la réalité (c'est le propre de la culture) partagé et utilisé par les uns, ignoré et subi par les autres. Mais ces derniers ne peuvent pas ne pas se situer eux aussi dans une certaine culture. Quelle sera-t-elle, sinon une culture en partie imposée ou déjà "structurée" et en partie atrophiée; alors que celle des premiers sera plutôt "structurante" et ouverte à toutes les possibilités. Dans un deuxième temps survient - pour employer une autre heureuse expression de Dumazedier - une

---

14 cf. Paulo FREIRE, *L'Education: pratique de la liberté*, Paris, Cerf, 1971.

sorte de "ruse avec l'histoire" de la part de cette culture réduite, à la fois pour se faire reconnaître et pour s'enrichir ou se transformer. Comment l'école peut-elle vivre, comment vit-elle ce processus, finalement de partage sociétal (au-delà du militaire, de l'économique et du politique et comme les chapeautant en amont et en aval -[15])? Quelles possibilités et modalités réelles de partage culturel et scolaire les "structurants" offrent-ils aux "structurés"? Comment ceux-ci peuvent-ils s'acclimater dans ce nouveau champ culturel, vraisemblablement partiel pour eux eu égard à l'ensemble de leur praxis? Rejoignant indirectement ce sujet, Dumazedier[16] soumet trois hypothèses concomitants pour saisir le phénomène en cours: qu'il s'agit d'un long processus de combat s'accentuant depuis la Renaissance et trouvant à notre époque son point culminant; que le point d'appui de cette démarche est variable, oscillant d'éléments de la culture "structurante" à ceux de la culture "structurée"; et aussi que des courants contraires, satisfaits ou ambitieux, retardataires ou progressifs affectent tour à tour ou simultanément cette démarche culturelle. De plus, il y identifie différents mouvements principaux: de refus d'assimilation complète et de dépendance, d'opposition de valeurs, d'intervention d'acteurs radicaux, et d'affrontement de partenaires et d'adversaires dans chacune des deux couches en cause. Une chose est certaine c'est qu'aucune étude de l'interaction actuelle école-culture, pour l'école elle-même et peut-être plus encore, plus dramatiquement, pour les élèves, ne saurait ignorer ces composantes majeures de la situation.

---

15 cf. Marcel RIOUX, *Développement culturel et culture populaire*, Communication - encore inédite - au Colloque international sur la culture, Trois-Rivières, avril 1980.

16 cf. Joffre DUMAZEDIER, *Pour une sociologie diachronique et critique du mouvement de la culture populaire*, Communication au même colloque.

• Ce déracinement ou même ce déchirement inhérents au savoir, à la culture, c'est le drame de la science, de l'art, de la morale et de la spiritualité. L'école, l'enseignement et la pratique scolaires, dans la mesure où ils s'engagent dans ces voies ne sauraient y échapper. Aussi, dans cette démarche de culture, l'école, autant en raison du savoir qu'elle dispense que de la conjoncture sociale dans laquelle elle-même et sa clientèle évoluent, revêt au moins quatre caractéristiques qui la personnifient, pour bien dire, qui la "nomment". Elle est, suivant la présentation-synthèse qu'en fait Rezsohazy[17], à la fois rupture, défi, nouvel outillage et nouvelle trajectoire. C'est sa formalisation propre du dédoublement ou drame (au moins latent ou virtuel) de la connaissance évoqué il y a un instant.

Rupture, l'école l'est doublement. Depuis toujours elle distance de la société comme telle dans un comportement à la fois de protection, d'idéal, et d'attachement au passé, comportement garantissant à ses yeux la valeur même de la formation qu'on lui demande de donner. De même elle interrompt la vie enfantine pour transplanter en quelque sorte les jeunes élèves dans un nouvel univers, notamment aux points de vue comportements, connaissance, compréhension, logique et prospection.

L'école propose ainsi au jeune élève, comme s'en exprime Durkheim[18], ni plus ni moins qu'un être nouveau. C'est dire qu'à la rupture elle ajoute le défi, défi de "s'enculturer", d'assimiler la culture qu'elle propose, dans son double volet (evoqué plus haut) de connaissance d'une part, de normes, modèles et valeurs d'autre

---

17 R. REZSOHAZY, op. cit.

18 Emile DURKHEIM, *Education et sociologie*, op. cit., pp. 52, 66, ...

part. Défi par le fait même de se transformer au contact de ces éléments culturels, ou, pour reprendre Durkheim, atteindre: le développement harmonique relatif de toutes ses facultés[19]. L'hypothèse surgit alors immédiatement que plus l'ensemble culturel, c'est-à-dire humain et social et existentiel, dont l'école veut imprégner l'élève sera dans la foulée des coordonnées initiales - personnelles, familiales ... - de l'enfant, plus il sera possible pour lui de relever le défi dans toutes ses dimensions.

L'acquis éventuel pour l'élève dont il est ici question peut s'entendre comme un outillage culturel multiforme que le jeune et plus tard l'adulte aura à sa disposition pour résoudre le plus harmonieusement possible ce débat avec soi-même et avec le monde dont nous faisions état tantôt, débat qui est lui aussi un "lieu de l'homme". Plus l'outillage sera complexe, plus il sera adapté, plus il sera éclairant, plus il sera étendu et souple, plus le débat aura de chances de se dérouler dans un équilibre général satisfaisant, avec le moins de frustrations conscientes ou inconscientes au plan personnel, avec le moins d'omissions au plan social. Cet outillage forme, constitue, soutient et même définit en chacun, ce que Durkheim nomme l'être individuel et l'être groupal, l'un et l'autre composant l'être social, proportionnel à leur niveau respectif et à l'harmonie qui s'établit entre eux. C'est "la fin de l'éducation" de "constituer cet être social en chacun de nous"[20]. D'où les problèmes inhérents de possibilité et de facilité d'acquérir cet outillage culturel, en quantité et en qualité, et, ultérieurement, de pouvoir l'utiliser dans des conditions plus ou moins de liberté, de dignité, de rentabilité.

---

19 Idem, p. 42.

20 Idem, p. 51.

L'engagement dans ces ruptures, ces défis, et ces appropriations culturelles que l'école semble faire accomplir obligatoirement, au moins de façon minimale, implique possiblement, pour l'élève, pour l'étudiant, un changement, une reformulation, une modification de sa trajectoire personnelle, aussi bien individuelle que sociale, en la rendant simplement plus ample ou bien différente par rapport à ce qui était ou paraissait contenu dans le noyau de ses coordonnées initiales. Etant donné, d'une part, la plasticité de cette trajectoire au "temps de l'école", et, d'autre part les nouvelles et possiblement très différentes composantes que l'école rend disponibles, l'influence de celle-ci peut être vue prépondérante, soit dans l'actualisation du double potentiel (individuel et social) de l'enfant, soit dans la révision et la réorientation de son canevas praxistique, de ses rapports fondamentaux au monde. Pour le dire très brièvement, une telle rupture ou modification du trajet, une telle reconstruction du plan de circulation sociale renvoie principalement au changement dans les perceptions, dans les motivations, dans les objectifs et dans la situation (momentanée et/ou éventuellement durable) que l'école réalise dans son ouverture, sa transmission et son expression culturelles spécifiques. Les questions évidemment ne manquent pas ici non plus. Comment la trajectoire est-elle modifiée, pour certains groupes d'élèves, pour d'autres? Quels éléments interviennent dans ces révisions? Comment la mise en vis-à-vis des deux feuilles de route est-elle ressentie et vécue?

• La science comme l'école s'éloignent jusqu'à un certain point de la praxis sociale. Plus précisément, la première rejette, dans un premier temps, ce qui est apparent et reçu. La seconde délaisse le vécu quotidien. Qui pour mieux pénétrer la réalité, qui pour mieux fonder son action. Mais il leur faut toutes deux, c'est d'ailleurs leur but, revenir aux contextes de départ pour y insérer leurs produits respectifs.

Pour ce qui est de l'école, elle paraît bien arracher l'enfant à son terreau initial de deux manières au moins. En l'introduisant dans le monde à part que constitue l'école avec ses structures et son fonctionnement particuliers et relativement coupé et indépendant des autres secteurs d'activité. En l'introduisant aussi dans le monde de la connaissance qui se trouve soit superposé à une vie quotidienne qui l'ignore en grande partie, soit occulté par une vie quotidienne qui s'en inspire mais sans le manifester. Mais il y a aussi, parallèlement à cela, ce fait, immédiat, que l'élève passe une partie de sa vie en dehors de l'école ou de son travail scolaire, et cet autre fait, éventuel, du passage définitif du milieu scolaire au milieu de travail. Bien sûr un genre de vécu parallèle peut s'instaurer et se maintenir, autant pour l'étudiant que pour l'adulte entre le milieu de vie d'une part et le milieu d'études ou le milieu de travail intimement relié à ces études d'autre part. Mais même dans ce cas extrême une concordance minimale doit pouvoir s'établir, en particulier au plan des normes et des valeurs, de telle sorte qu'à tout le moins "la distance" entre les deux univers ou niveaux de vie, ne soit pas "si grande que la vie quotidienne et sa signification en -soient- récusées"[21]. C'est dire que l'école et/ou la famille, ces deux pôles d'où émane en général tout ce dont le jeune dispose comme ressources pour se nourrir, se développer et s'équilibrer à tout point de vue, doivent assurer la contrepartie de l'action (ne serait-ce qu'au plan du savoir) nécessairement un peu ésotérique et isolante de l'école. Il doit y avoir similitude, complémentarité ou au moins ajustement entre les diverses composantes de sa personnalité que l'école et la famille imposent à l'enfant. L'école, elle-même, sous peine de freiner ou même d'empêcher son action éducative, doit pourvoir à une

---

21 F. DUMONT, *Enseignement...*, op. cit., p. 37.

"médiation", à une "réconciliation" entre, d'un côté, ce qu'elle est, ce qu'elle exige et ce qu'elle fait, et, d'un autre côté, l'autre versant existentiel de l'enfant. Faisons l'hypothèse - à vérifier dans des recherches ultérieures - qu'une forte proportion des échecs scolaires, des échecs ou des demi-échecs de l'école est due à une carence de cette nature, à une négligence ou incapacité d'assumer valablement ce rôle indispensable de médiation multiforme entre l'enfant et lui-même ("... la culture est ... distance de soi-même à soi-même"[22]), entre l'enfant et la famille, entre l'enfant et la société.

---

22 F. DUMONT, *Le lieu de l'homme*, op. cit., p. 13.

III

L'ECOLE ET LES NIVEAUX DE LA CULTURE

. Déjà ainsi apparaissent les deux mondes au sein desquels l'élève a simultanément à circuler. De fait il ne s'agit là que de la mise en évidence d'un double phénomène culturel beaucoup plus vaste que l'école vit et fait vivre à sa manière, celui du dédoublement ontologique de tout niveau de culture, dédoublement qui est repris de façon globale au plan de l'ensemble des niveaux pour les partager entre deux grands paliers que nous pouvons appeler, avec Fernand Dumont, de culture première et de culture seconde. Ce qui nous confronte ici au moins à deux faits immenses auxquels nous voudrions nous arrêter le plus possible: d'abord l'indivisibilité théorique de la culture en regard de sa pluralité/dualité pratique, puis le mode de circulation de l'école en cela.

1. INDIVISIBILITE ET PLURALITE DE LA CULTURE

• L'apparent paradoxe ou même mystère de la culture ressort bien dans l'oeuvre de Durkheim. Autant il insiste sur la multiplicité des cultures et par le fait même des éducations, autant sa sociologie et sa pédagogie postulent et mettent en évidence une unité culturelle

qui surplombe, rassemble et domine les différentes entités culturelles et qui, en somme, fonde le social. Ainsi, s'il souligne, à titre d'exemple, l'écart qui existait au Moyen Age entre la culture du jeune noble et celle du "vilain", et ce fait que "dans chaque société il y a autant d'éducations spéciales qu'il y a de milieux sociaux différents", il observe aussi que "ces éducations ... ne divergent les unes des autres qu'à partir d'un certain point en deçà duquel elles se confondent" et que toutes "reposent sur une base commune"[23]. C'est que la culture, fait social par excellence et duquel découlent tous les autres, se présente comme un ensemble de "manières d'être" et de "manières de faire" collectives, ou, plus précisément "d'agir, de penser et de sentir, extérieures à l'individu et douées d'un pouvoir de coercition en vertu duquel elles s'imposent à lui"[24], manières inégalement partagées. Il y a cette base commune et ces divergences dont il vient d'être fait mention. L'acquisition et le partage de la culture sont commandés par les buts mêmes que poursuit la société dans l'entretien et la transmission de la culture et par cet autre fait que celle-ci, au plan individuel, est formée de tout le comportement appris. Or ces objectifs tiennent tout autant au maintien des "similitudes essentielles que réclame la vie collective" qu'à "une certaine diversité" - au plan des "états physiques et mentaux" - sans laquelle "toute coopération serait impossible"[25]. C'est dire que la culture d'un individu, ou mieux d'un groupe, sera adaptée et proportionnée à ce qu'exigeront de lui ou lui permettront l'ensemble du dessein politique collectif et la plate-forme sociale qui, à toutes fins pratiques, paraît lui être assignée. Ce qui revient à dire que les différents groupes sociaux ne détiennent ou ne peuvent détenir qu'une

---

23 E. DURKHEIM, *Education et sociologie*, op. cit. pp. 12, 47 et 49.

24 E. DURKHEIM, *Les règles de la méthode sociologique*, Paris, P.U.F., 1967, pp. 5 et 12.

25 _____, *Education et sociologie*, op. cit., cf. pp. 50-51.

partie de la culture, partie plus ou moins grande suivant la liberté de décision ou même de création que l'aménagement sociétal laisse ou impose à chaque groupe, l'héritage culturel (transmis ou dévolu) jouant à l'intérieur de ces statuts et rôles divers. Construire ou dominer l'"espace social où les actions singulières trouvent quelque ferme départ et des finalités qui les assurent et les intègrent"; confectionner ou posséder le "tissu où s'insèrent et se prennent au piège les intentions de chacun"; "faire le sens plutôt que de le reconnaître, n'est-ce point cela même que la liberté?" ... que la culture?[26]

• D'entrée de jeu, si l'on peut dire, se dessinent ainsi une première multiplication de la culture d'une collectivité donnée, un premier morcellement, une première ramification au gré et à la mesure de la division sociétale elle-même. Nous y reviendrons plus loin au moment de la synthèse du panorama culturel. Pour l'instant, mais dans la foulée de ce qui vient d'être dit, surgit une autre distinction qui constitue celle-là un premier dédoublement culturel proprement dit. Nous l'avons effleuré plus haut en nous référant avec Durkheim aux états physiques et mentaux. Il s'agit de ce fait que la plus humble participation à la culture, la plus modeste "sous-culture" comporte obligatoirement deux éléments: "des <u>représentations</u> et des pratiques"[27], elle renvoie toujours à quelque "<u>configuration</u> générale des comportements appris et de leurs résultats"[28], à quelque ensemble cohérent et explicite - plus ou moins partagé - de modèles et de valeurs, de réponses aux "pourquoi" et aux "comment". Nous sommes ici au niveau du vécu quotidien,

---

26 cf. F. DUMONT, *Le lieu de l'homme*, op. cit., p. 75.

27 Jean DUVIGNAUD, *Durkheim*, Paris, P.U.F., 1965, p. 109.

28 R. LINTON, cité par Mikel DUFRENNE, *La personnalité de base*, Paris, P.U.F., 1966, p. 2. - Nous soulignons.

de l'immédiateté des choses, pour ainsi dire d'une conscience première, dont les coutumes, les traditions, le folklore sont des exemples. Ils représentent en effet autant d'éléments qui guident et rassurent en corrigeant l'errance naturelle de l'existence; ils comblent les trous de la praxis, ils lui fabriquent un amont et un aval.

• Un deuxième dédoublement culturel renvoie à la construction formelle de re-présentations du monde et des rapports au monde suivant des canons bien définis. C'est l'art et la science. C'est la connaissance ou la culture seconde. Pour l'art, soit qu'"il porte les aventures humaines dans des figures exemplaires du destin", soit qu'il "remette en cause les perceptions coutumières", il "fait refluer" l'apparent et l'immédiat "vers leur genèse", vers leur réalité et leur sens. "Quant à la science, chacun sait qu'elle est dénégation du sens commun et des premiers comptes rendus de l'objet"[29]. Il s'agit ici d'une deuxième conscience, d'une ré-interprétation de la culture première dans ses deux éléments de travail et de pensée, avec d'éventuels compléments et ajustements ou, au contraire, amputations et remplacements:

> ...la culture ne devient ici signification nettement perçue du monde et de l'homme qu'en se mettant à distance de la culture première. Ce décalage est bien plus qu'une distance, il est contestation...[30]

Mais dans les deux cas, c'est bien de croyances et de pratiques collectives dont il s'agit. Tout à l'heure la culture première renvoyait de son "travail" à sa "pensée"; ici la culture seconde conduit de sa pensée à son travail et doublement. D'un côté elle

---

29 cf. F. DUMONT, *Enseignement* ..., op. cit., pp. 2 et 3.

30 Ibidem. - Nous soulignons.

va donner lieu à des oeuvres d'art et à des oeuvres scientifiques, d'un autre côté elle va commander une praxis originale et même modifier l'écologie de la culture première.

C'est donc à l'intérieur de ce schéma complexe: multiplication sociétale de la culture, culture première (avec son propre dédoublement), et culture seconde, que va se déployer l'aménagement culturel, la civilisation, l'éducation des individus et des groupes. Ce sera pour chacun l'entrelacs de la culture "sauvage" et de la culture "de connaissance" (science ou stylisation) ou plus précisément et entre autres, du sens commun et de la science, de l'acte et de son sens, du concret et de l'abstrait, de l'apparent et du réel, de la durée et de l'accomplissement, du partiel et du global, du particulier et de l'universel ... Et déjà se profilent à l'horizon divers types d'aménagement et de problèmes d'aménagement culturel, et conséquemment de vie, suivant la prédominance initiale ou seconde de tels ou tels de ces éléments, suivant l'accessibilité aux uns et aux autres, suivant leurs rencontres et leur compatibilité: "les relations de l'homme avec l'homme (sa praxis), et de l'homme avec son milieu (sa poiêsis) se figeant dans un modèle d'interaction"[31]. Quelle culture, quelle part de la culture, quelle culture première, quelle culture seconde, quelle synthèse existentielle finale? Ou pour revenir au début: quel débat, quels contexte et modalités de débat avec soi-même et avec le monde? C'est là le problème de chaque groupe, de chaque individu, de chaque enfant ... de l'école, parce qu'il circonscrit l'"être" et l'"avoir" et le "faire" sur tous les plans.

---

31 Abram KARDINER, *L'individu dans sa société*, Paris, Gallimard, 1969, p. 80. - Nous soulignons.

2. MODE DE CIRCULATION CULTURELLE DE L'ECOLE

L'école, nous l'avons souligné plus tôt, lieu et facteur privilégiés d'éducation et de civilisation, construisant "avec de la nature, par de la culture, en vue de la moralité" (Georges BASTIDE), chevauche obligatoirement la culture première et la culture seconde, et cela doublement: comme telles ou au plan collectif, et dans leurs diverses "incarnations" ou réalisations individuelles ou groupales, c'est le plan particulier. C'est dire que l'école, dans sa transmission et même sa conquête de la culture seconde, a comme tremplin et même comme base ou au moins composante plus ou moins importante de son action, les diverses cultures premières (habiletés, traditions, valeurs ...) des individus et des groupes qui forment la clientèle scolaire. Cela dans la rencontre plus ou moins fructueuse et plus ou moins difficile de toutes les composantes de ces différentes cultures premières.

A. Nouvelle culture

Dans ce contexte, l'école apparaît, entre autres et d'abord, comme une nouvelle culture.

D'emblée l'école, vouée à la connaissance, se situe dans la culture seconde, en cela précisément qu'elle est retour sur soi-même, sur les autres et sur les choses, retour sur les praxis: "la science est née d'un retour sur elles-mêmes d'actions et d'opérations d'abord

spontanées"[32], et "de toutes les oeuvres de civilisations, c'est la connaissance qui paraît, à première vue, la plus détachée de la réalité sociale"[33]. De fait c'est une des fonctions propres de l'école que d'initier au dédoublement théorisé, de science ou de stylisation, qui est le propre de la culture seconde. Comme cette dernière, l'école instruit en quelque sorte un procès contre les règles, les modèles, les valeurs, les connaissances immédiates, les schémas de pensée et d'action qui ont précédé son action auprès des élèves; elle soumet tous ces éléments à ses critères, pour les accepter, les réduire, les remplacer, et, de toute façon les réaménager.

Plus précisément on pourrait considérer que c'est de trois manières surtout que l'école joue comme médiatrice ou même créatrice de culture seconde. En premier lieu elle "explicite et systématise des normes et des idéaux qui ne sont pas purement et simplement ceux de la culture diffuse et spontanée où se meut d'ordinaire l'enfant..."[34]. Ensuite elle s'applique à la transmission de la connaissance seconde, c'est-à-dire, la science, les oeuvres d'art et la littérature. Enfin, ce faisant elle entérine ou opère elle-même une sélection et une valorisation de ces divers éléments culturels dont elle fabrique la vision du monde particulière qu'elle va inculquer à sa clientèle, vision du monde qui couvre tous les paliers aussi bien horizontaux que verticaux[35] de la réalité et de l'action sociales que les élèves d'aujourd'hui ont à connaître et où les adultes de demain auront à évoluer.

---

32 F. DUMONT, "Sur le devenir de l'université au Québec", loc. cit., p. 207.

33 Georges GURVITCH, *Les cadres sociaux de la connaissance*, Paris, P.U.F., 1966, p. 3.

34 F. DUMONT, *Enseignement* ..., op. cit., p. 3.

35 cf. G. GURVITCH, *Les cadres sociaux de la connaissance*, op. cit. pp. 7-8 et 22.

Mais l'école va plus loin encore dans ce cheminement culturel. Elle conduit - à tous ses degrés et de façon croissante - pour ainsi dire à une troisième culture et même elle la constitue. Nous voulons dire par là que d'une part elle prend ses distances par rapport à la culture seconde générale de la société dans une recherche spécifique de vérité, de permanent, d'essentiel et d'idéal; et, d'autre part, de façon non moins spécifique, elle s'investit de la charge du rassemblement complet, ordonné, structuré et orienté des composants culturels retenus. Creuset de la culture première, l'école entend l'être aussi de la culture seconde dont elle se présente, avec tout ce que cela implique de contrôle et d'exigences, un peu comme un pont-levis obligé:

> Ce qui... rapproche de tout milieu scolaire, c'est la prétention à la cohérence et au cheminement organique dans les voies de la culture.
>
> A une culture tantôt éparse dans la vie quotidienne et tantôt resserrée dans le libre essor des recherches scientifiques ou des oeuvres d'art, l'université (l'école) oppose une << institutionnalisation >> de la culture ... Elle prétend transmettre systématiquement une culture qui, ailleurs, est dispersée et discordante.[36]

Peut-on alors parler de troisième culture, de culture scolaire? Nous inclinons à le croire. Mais, quoi qu'il en soit, il semble bien que l'on se trouve ici à rebours d'une construction de culture par résidus: soit que l'on atteigne l'"endroit" ou le dessus de la culture, avec force théories et doctrines, soit que l'on rejoigne une dominante des autres composantes sociétales (économique, militaire, politique, etc.), soit que l'on crée une sphère culturelle largement autonome, critique et normative, de toute façon en atteignant un stade où - suivant une belle expression de Marcel Rioux

---

36 F. DUMONT, "Sur le devenir de l'université...", loc. cit., p. 207

- il y a héritage mais avec testament. En somme ici une culture investie de pouvoir, c'est-à-dire d'une "capacité d'action efficiente" (Weber).

• Ainsi, avec l'école, advient graduellement pour l'élève un deux'ème sens du monde, possiblement proportionnel à l'ampleur de son champ d'étude et aux diverses caractéristiques de son itinéraire.

En tant que lieux de culture ou de civilisation première, la famille et le milieu de vie initial ou antérieur ont investi l'enfant de techniques, d'un langage, de coutumes, de perceptions, de visées, etc., de tout un ensemble de données idéelles et empiriques, d'un certain panorama de lui-même, du monde, de lui dans le monde et vice versa. L'école a à lui tenir un discours plus ou moins autre, certainement à plus longue portée, plus ample, plus diversifié, plus structuré. Avec lui tout l'acquis précédent est revu sinon mis en cause, toutes ses composantes sont "relativisées", les objets culturels et leurs modes réels ou éventuels d'aménagement se multiplient ou revêtent de nouvelles dimensions, il y a comme une renaissance perceptive, une nouvelle présentation de l'univers.

Il s'ensuit une nécessaire dialectique entre ces deux sens du monde, celui qui est déjà acquis et celui qui est présenté. Par comparaisons, oppositions, dépassements, etc., l'une et l'autre perception vont - pour l'équilibre vital du sujet - tendre à une synthèse quelconque, plus ou moins réussie ou heureuse. Les possibilités y semblent bien être de rejet, de domination/soumission, ou bien encore d'amalgamation. Le résultat sera, à toutes fins pratiques, la personnalité plus ou moins définitive de l'élève, de l'étudiant. Celui-ci devient l'arène où se manifeste l'antagonisme, plus ou moins prononcé en chacun, des diverses cultures et de leurs éléments. L'homéostasie oblige à résoudre le "conflit", à évoluer, à planifier,

à choisir: la connaissance, la culture, l'école, la civilisation sont essentiellement conscience et engagement ... "la culture seconde (qui est engagement), comme la conscience, n'émerge que dans l'incessant procès que la culture instruit contre elle-même"[37].

B. Milieu et horizon

Dans cette conjoncture, la famille, sa culture et la civilisation initiale de l'enfant apparaissent surtout comme un milieu ou un événement; l'école, sa culture et la civilisation seconde de l'enfant, comme un horizon ou un avènement.

Plus tôt (cf. p. 4) l'éducation s'est avérée largement synonyme de civilisation dont elle est par ailleurs très évidemment à la base comme la culture elle-même. Aussi il semble bien que l'on puisse appliquer à la culture et à l'école ce qui est dit de la civilisation, à savoir qu'elles sont "un milieu ... où l'homme est enraciné et aussi un horizon où il fixe ses objectifs les plus élevés". Dans la mesure où le cheminement culturel et scolaire comporte nécessairement des périodes de crise ou de tension - ne serait-ce que dans la réconciliation de l'ancien et du nouveau - "c'est à cette jointure qu'il faut chercher à la comprendre (cette crise ou tension): dans le rapport entre la culture comme milieu et la culture comme fin"[38].

La culture comme milieu c'est surtout et presqu'exclusivement la culture première, c'est le terreau de départ, d'enracinement, qui

---

37 F. DUMONT, *Enseignement...*, op. cit., p. 35.

38 Id. pp. 33-34 - Nous soulignons.

ne déborde l'événement que dans une première et vague justification de celui-ci, presque toujours dans le court terme et pour ainsi dire à la surface de la vie, sans presque jamais réaliser cette "rupture" de Nigromontan, sans jamais beaucoup "se dérober aux rapports empiriques" ni, en conséquence saisir pour la peine "l'ordre souverain se dissimulant dans le divers comme en un jeu d'apparences trompeuses"[39].

La culture comme horizon ou comme fin est au contraire presqu'uniquement axée sur le dépassement des premiers plans, sur la quête de ce qui est plus lointain, plus profond et plus total aussi. C'est, pour le long terme, au-delà des enveloppes et des rapports immédiats, un horizon qui advient, un avènement de sens, de cohérence, de finalités qui éclaire et explique à la fois la culture première et l'aventure transcendante de la connaissance - comme science ou stylisation - dans laquelle ce type de culture engage automatiquement. C'est, en quelque sorte, la recherche de "la vision souveraine" du "centre" des choses, comparativement à l'accent mis (dans la culture première) sur "une assiduité d'insecte" tout occupée de "la périphérie"[40].

Ces deux cultures sont à la fois en complément et en opposition. En complément parce qu'elles ne sauraient, dans l'état actuel des choses, exister l'une sans l'autre. La culture première, comme on l'a dit, ne peut s'affranchir de quelque modèle rationnel qui fonde et situe son pragmatisme. De même la culture seconde a doublement comme point de départ une problématique quotidienne et de première perception, dans laquelle évoluent ses acteurs, et qui

---

39 Ernst JÜNGER, *Le coeur aventureux*, Paris, Gallimard, 1969, pp. 42 et 13.

40 cf. idem, pp. 30-31.

constitue un tremplin pour son dépassement. Dans le contexte de la théorie des ensembles par exemple, la culture première pourrait être considérée comme un petit ensemble, la culture seconde comme un grand ensemble et cela avec deux sous-ensembles ou zones de recoupement. La première zone renvoyant au niveau supérieur de la culture première, à ce que nous avons appelé un premier dédoublement culturel, la seconde zone commune comprenant un certain vécu quotidien, au moins en partie et formellement le même.

C'est dire qu'autant la culture comme milieu ou évènement que la culture comme horizon ou fin ou avènement se retrouvent, pour l'enfant, à la fois dans le terreau initial (sa famille ...) et à l'école, mais de manière inversement proportionnelle. En effet, dans le cheminement de l'enfant, la famille et l'école apparaissent toutes les deux comme agents culturels, mais la première secrétant surtout une culture de milieu: un aménagement et un raisonnement immédiats et surtout empiriques d'un petit nombre d'objets culturels pratiquement circonscrits par les coordonnées les plus apparentes de la praxis; la seconde, l'école, se vouant à une introduction à la culture seconde: remise à neuf de la praxis dans l'examen (la science) ou la perception (la stylisation) des rapports (aux êtres et au monde) qui la constituent, examen ou perception de leur genèse, de leur double sens (orientation et signification) et de leurs fins ou même finalités, ou, pour tout dire, de "la semence des choses" (J.G. Hamann).

Mais "cette effusion (de la connaissance) ne vient à nous que si un terrain propice l'appelle et lui fait accueil"[41]. De là l'inévitable question, plus ou moins "bruyante", dans la problématique scolaire de chaque étudiant, de la rencontre, puis de la

---

41 Ibidem. - Nous soulignons.

disposition de ces différents recoupements culturels, de ces compléments et de ces oppositions, l'éducation se situant, suivant la belle expression de Henri Thomas, "au carrefour de toutes les routes de l'esprit et du coeur, à l'écoute de la totalité". Cette question prend évidemment une ampleur et une acuité particulières si l'on pense seulement à quelques-unes des grandes coordonnées de l'école tel que rappelé au dernier congrès de l'A.C.F.A.S.[42]: sa triple performance de qualification, d'assujettissement, et d'exclusion/inclusion, son double rôle d'enseignement et d'idéologisation, sa reproduction sociale sous le couvert d'une certaine mobilité sociale, etc. De fait cette question ou ce problème est en gros le suivant: comment faire pour que, dans chaque cheminement scolaire, la culture seconde ne soit pas "un avènement avorté et qui ne parvient pas à se conjuguer à l'événement?"[43] Il s'agit du mariage d'un sens plus ou moins sauvage ou premier du monde et d'un sens second ou cultivé, avec la conciliation de ce que chaque sens traîne comme cortège idéel et praxistique, et cela aussi bien aux niveaux de l'instrumentation, de la compréhension et du rythme qu'à ceux du plan, de la signification et de l'adéquation à la fin. Il s'agit de résoudre, de façon valable et harmonieuse, ce "conflit qui règne entre la surface et la profondeur de la vie"[44], conflit dans lequel la connaissance, la culture, l'éducation, l'école, paraissent bien introduire nécessairement.

C. Indétermination et surdétermination

Plus que toute autre, la vie de l'enfant, au "temps de l'école" est soumise à l'indétermination foncière et à la surdétermination

---

42 cf. Paul BERNARD, *Les enjeux sociaux du travail.* Communication (encore inédite) au 48e Congrès de l'A.C.F.A.S., Québec, mai 1980.

43 F. DUMONT, *Le lieu de l'homme*, op. cit., p. 111.

44 E. JÜNGER, op. cit., p. 14

inévitable qui recouvrent toutes les praxis, toutes les existences. Indéterminée la vie l'est surtout à ce moment à la fois en regard du présent, qui ne trouve sa cohérence que dans la conjoncture ou les données immédiates de l'existence, et en regard du futur qui n'apparaît encore que dans ses très grandes lignes. Surdéterminée cette situation de l'élève l'est éminemment, car de multiples agents et facteurs sociaux de toutes sortes pèsent sur sa destinée ou s'apprêtent à l'influencer. C'est à l'intérieur de ce vacuum de l'indétermination, de cette ouverture et de cet écheveau de la surdétermination, que la culture et l'école, par le biais l'une de l'autre, exercent leur action auprès de l'étudiant. Elles sont l'une et l'autre pour lui compréhension et organisation cohérentes de son rapport au monde, cela à partir de situations fondamentales perçues, actuelles ou éventuelles, à partir de visions du monde, plus ou moins amples et perspicaces, et, en conséquence, de valeurs et d'idéologies commandant, en deçà, des objectifs, des buts et des moyens; elles sont "élucidation de la praxis"[45]. C'est là l'éloignement premier et fondamental, assorti d'une vision de plus en plus précise de soi-même, des autres et du monde, que l'école, en tant que vouée à la culture, effectue pour ses étudiants, à la fois individuellement et comme groupes divers. L'école, par la culture, s'ouvre à l'élève comme une mémoire sociale à partir de laquelle elle lui suggère une intention ou l'oblige à en former une, en même temps qu'elle s'offre comme fondement à sa démarche et à son projet existentiels. L'insertion initiale et permanente de la vie quotidienne dans cette signification spécifique - et croissante - de soi et du monde qu'instaurent l'école et la culture, c'est le défi, c'est le franchissement auquel elles invitent ou même obligent, en laissant, il est vrai, le choix de plusieurs façons, plus ou moins heureuses,

---

[45] F. DUMONT, *Enseignement...*, op. cit., p. 43.

de l'accomplir, au gré des potentialités, des impératifs et des perceptions.

C'est dire que les prédilections, en partie fondées, en partie mythiques, qu'elles proposent - nous voulons dire, soit comme modes de vie, soit comme "contreparties d'arrangements précaires de l'existence" -, peuvent être plus ou moins "appelées" et accueillies. En conséquence, en fonction d'une part de l'amont intellectuel, culturel et social de l'enfant, de sa première conscience, et, d'autre part, de l'aval pressenti, simplement pragmatique ou empreint d'un désir ou d'une "nostalgie" du sens et des valeurs, ces propositions seront plus ou moins complètement et plus ou moins profondément reçues. Plus ou moins senti, accepté et résolu aussi sera le "déchirement irréductible entre le monde du sens et celui des formes concrètes de l'existence". Et c'est "dans l'espace dessiné par cette distance - que - gravitent tout aussi bien les stratégies ... que les intentions... [46], c'est-à-dire, ici, tous les cheminements scolaires, l'école étant précisément médiation significative (de potentiel, de sens et d'orientation) pour la vie.

---

[46] F. DUMONT, *Le lieu de l'homme*, op. cit. pp. 10 et 11 - Nous soulignons.

CONCLUSION

• Cet "éloignement" plus ou moins grand de l'école par rapport au vécu quotidien présente par ailleurs plusieurs caractéristiques d'un fait irréductible.

Cela tient en premier à la prétention (déjà soulignée) de l'école de constituer comme une troisième culture, de rassembler en un tout cohérent et satisfaisant pour l'esprit et pour la praxis les éléments, qui, chez les autres agents culturels, sont présentés de manière plutôt éparse. Ce rassemblement, son entretien, la cohérence qu'il instaure, demeureront toujours uniques. Un très gros exemple que l'on cite de cela[47] c'est celui de la Chine contemporaine. Après tous les efforts de sa révolution culturelle pour intégrer cette troisième culture dans la vie quotidienne de la collectivité, elle a dû se rendre à l'évidence de son irréductibilité.

Se trouve aussi en cause ici, en deuxième lieu, la dialectique du sens et de la forme, celui-là contestant continuellement cette dernière, lui faisant un procès, la désagrégeant même au fur et à mesure qu'il se reconstruit lui-même et s'élargit. Dès que, sous l'action de l'une ou l'autre force sociale, la conscience s'échappe de sa situation fondamentale, du "creux - initial - où elle était encastrée dans le monde"[48], comme l'historien elle

---

47 cf. F. DUMONT, "Sur le devenir de l'université...", loc. cit., p. 207.

48 F. DUMONT, *Le lieu de l'homme*, op. cit., p. 115.

s'attable alors à une ré-écriture du monde, elle en transforme et en rebâtit le sens. A partir d'un nouvel éventail de données et de valeurs, elle s'affranchit d'un certain behaviorisme contextuel, réinterprète la praxis, en fait une nouvelle rationalisation.

Et cela renvoie à un troisième trait, peut-être plus fondamental encore, et qui est constitué par les deux sources d'où nous vient (ou nous advient) le sens, la signification des êtres et des choses, à savoir soit l'histoire réelle, soit une quelconque mise au jour de ce que l'on pourrait nommer un postulat ou un ordonnancement transcendantal du monde. Dans ce premier cas "la signification paraît sourdre du monde" dans un "simple déploiement des phénomènes"; dans le second cas, "la signification paraît être antérieure" et "déborder de toutes parts le contenu explicite" en cause[49]. Ni la connaissance dite immédiate ou de culture première, ni celle qui relève de l'art ou de la science, ne s'affranchissent de l'une et l'autre de ces sources, mais dans la culture première c'est une interprétation de premier cru de l'histoire réelle qui prime, alors que la connaissance scientifique et de stylisation prétend atteindre comme un sens initial et plénier du monde et des rapports au monde.

• Cet éloignement, cette distance irréductible de l'école se trouve encore accrue dans le monde contemporain, sous l'effet, entre autres, d'une certaine démocratisation de la connaissance et de la culture, de l'obsolescence d'antiques valeurs et foyers de valeurs, et de la construction conséquente d'au moins des esquisses de nouvelles cultures ou de nouveaux humanismes.

---

49 Idem, p. 113.

L'ouverture toute grande des portes de l'école à tous les jeunes, peu importe leur milieu, est relativement récente. Jusque-là la culture d'une certaine couche sociale "bourgeoise" dominait à l'école et les ressortissants d'autres couches, relativement peu nombreux, n'avaient, à toutes fins pratiques, qu'à s'en accommoder. Inscrite dans le courant moderne d'institutionnalisation et de démocratisation culturelles, l'école ne peut conserver ni cet isolement ni ces exigences. La démocratie, Tocqueville l'avait bien exprimé, oblige à perdre en partie en qualité ce qu'elle permet en quantité: la culture s'élèvera moins mais elle sera répartie chez un très grand nombre[50]. Il en advient que le "déracinement" autrefois nécessaire à une faible minorité n'est plus accepté. Ce qui est exigé, c'est que l'école se déracine à son tour, plutôt pour satisfaire la minorité que la majorité d'autrefois, cette dernière se trouvant, par surcroît, largement popularisée, ramenée à une médiocre moyenne sous l'influence, en partie, de la culture de masse, de la technocratie, et de l'unidimensionalité marcusienne croissante. Comme en plusieurs autres domaines la digue sociale qui confortait l'école a cédé.

Parallèlement, et sous l'effet de mêmes causes, les milieux et les fins par lesquels, comme nous avons eu l'occasion de le souligner, la culture se spécifiait en culture première (ou culture-milieu) et culture seconde (ou culture horizon ou fin) ont été passablement mis en cause et bouleversés. Il s'ensuit que les deux pôles entre lesquels l'école avait l'habitude de réaliser sa médiation ou sa réconciliation, se trouvent fragmentés. Elle-même s'y retrouve pantois, incertaine du contenu et de la forme de son enseignement, plus hésitante encore quant à son action proprement

---

50 Alexis DE TOCQUEVILLE, *De la démocratie en Amérique*, Paris, Union générale d'Editions, 1963, pp. 369-371 et passim.

éducative, ébranlée par les vagues de la démographie, de la culture de masse, du pragmatisme technique et économique et d'un pluralisme général inédit en amont et en aval.

C'est dire que le fonds classique de connaissances et de praxis qu'elle dispensait autrefois, en homogénéisant et soumettant au besoin les données particulières de situation fondamentale, et en tendant vers un horizon collectif diversifié mais précis, l'école ne peut plus s'en accommoder.

Aussi les distances, les déracinements, les dédoublements auxquels l'école va obliger paraissent bien devoir perdre de plus en plus de leur rigidité. Tout se passe comme si l'école avait déjà à composer avec de nouveaux schémas de mariages culturels incluant de nombreuses et diverses unions morganatiques où, par exemple, de forts éléments de la culture seconde à laquelle se consacrait jadis l'école devront être délaissés, la demande étant surtout pour de nouveaux éléments de culture-milieu, sans beaucoup plus. Plusieurs éléments constitutifs de la culture, dont la "fabrication et l'imposition d'un sens", le "projet de développement", et la "recherche d'identité" resteront enracinés dans la culture première initiale et dépendants de celle-ci. Seuls un certain "manque" et certaines "conditions de communication sociale"[51], seront attendus de l'école. De là déjà actuellement, par exemple, les différentes options pour une école proche de la famille - avec souvent une fermeture d'horizon conséquente, ou pour une école passage de la famille à une nouvelle culture - avec l'éloignement et le défi inhérents, ou encore pour un compromis entre les cheminements familiaux et scolaires.

---

51 René KAËS, cité par F. DUMONT, "L'idée de développement culturel", *Sociologie et sociétés*, vol. XI, no 1, 1979, p. 21, note 12.

Et nous sommes ainsi renvoyés, outre le problème de la culture, aux deux autres grandes dimensions mentionnées au point de départ (cf. p. 4): la question des groupes sociaux et celle de la conscientisation. Surgissent alors, à l'intérieur de ces dimensions, des thèmes majeurs qu'il faudrait traiter en relation avec l'école, ceux de la socialisation, du phénomène social total, de la personnalité de base, et donc aussi des situations fondamentales, de leur sujet les classes sociales, des visions du monde qui y habitent, des idéologies qui les dominent et des divers types de praxis auxquels tout cela donne lieu. Nous aurons peut-être l'occasion d'y revenir. Ce serait la suite de ce présent début de cheminement au cours duquel "nous avons essayé de montrer" où "se situe, pour l'essentiel, la crise de la culture (de l'école) actuelle: dans la recherche de médiations inédites entre le tissu quotidien de la vie et les objets culturels qui nous interrogent de leur magnifique distance..."[52].

---

52 F. DUMONT, *Le lieu de l'homme*, op. cit., p. 227.

TROISIEME PARTIE

ECRITURE ET APPRENTISSAGE SCOLAIRE DE LA LANGUE MATERNELLE

Fernand ROY

AVANT-PROPOS

L'essai présenté ici vise à poser quelques jalons qui pourraient éventuellement servir au renouvellement de la façon de poser le problème de l'apprentissage de la langue maternelle en milieu scolaire. La thèse qui y est élaborée pourrait être résumée globalement en quelques mots. Etant donné, cependant, qu'elle fait corps avec le cheminement que constitue le texte même, il vaut peut-être d'éclairer dès le départ le lecteur qui pourrait, en cours de route - ou de texte - se sentir un peu dépaysé. Aussi ai-je pris le parti d'appuyer post factum sur les deux lignes de force qui m'ont guidé:

1) Toute parole est le résultat d'une interaction sociale.

2) Toute parole est le prolongement d'une activité, c'est-à-dire le résultat de l'impossibilité immédiate de réaliser cette activité.

L'aspect "interaction sociale" sera largement développé par la suite. Il suffit, pour le moment, de souligner que tout échange verbal est conditionné par la transmission d'un message à quelqu'un. Le "monologue" intérieur n'échappe pas à la règle: à se parler tout seul, un locuteur s'informe lui-même, et il est évident que celui qui est informé est alors différent de celui qui informe. La question de savoir si le monologue précède le dialogue ne change rien au fond du problème.

Le "prolongement" est plus difficile à cerner, en soi, et aussi en relation avec l'interaction. C'est une chose de prétendre que le fait d'accrocher un sens à des sons constitue une activité différente de celle de produire des sons, et c'en est une autre de faire la différence entre une réaction à un phénomène "naturel" et une réaction à un phénomène "naturel" par rapport à un "autre" (soi-même). J'avoue qu'il est tout à fait possible de me faire la remarque suivante: j'ai postulé que la "réaction" par rapport à un "autre" était la condition de l'objectivation en langage de la production des sons. Je n'ai qu'un argument pour ma défense: ce me semble la seule façon d'en arriver à ne pas ignorer que l'activité signifiante est une activité matérielle qui peut-être et qui doit être considérée dans sa spécificité, or le processus de "distanciation", inhérent au dépassement de la "production des sons", ne peut se réaliser que dans le temps. Cette "nécessité" est, me semble-t-il, à l'origine de l'importance de l'interaction pour qu'il y ait "langage"... et c'est aussi ce qui fait que la pratique de l'écriture en milieu scolaire est si difficile à organiser intelligemment.

Il vaut peut-être enfin de prévenir le lecteur du cheminement général de l'essai. Sont d'abord mises en place deux hypothèses, qui visent à introduire le "sujet" par le biais de la distinction entre l'oral et l'écrit. Ensuite, est posée, par le biais des thèses contradictoires de Bernstein et de Labov, la question de l'efficacité langagière. Suit la présentation de l'approche retenue ici, l'approche systémique mise au point par Halliday; cela conduit à faire le lien entre les aspects culturels, sociaux et intellectuels du langage et les notions de "signifiant", de "signifié" et de "signification". Est enfin posée la question "langage/pensée", dans le but d'essayer de présenter la problématique autrement que ne le fait Piaget; sont alors abordés successivement trois thèmes: la "mémoire"; l'utilisation symbolique et l'utilisation conceptuelle des mots; et la "temporalité" langagière. Cela permet d'ouvrir, en guise de conclusion, quelques perspectives opérationnelles.

INTRODUCTION

L'ORAL ET L'ECRIT

Deux hypothèses sont dans un premier temps retenues dans le but de discerner ouvertement la "spécificité" de l'apprentissage de la langue maternelle en contexte scolaire. Elles tendent à dépasser les apparences de la traditionnelle classe de grammaire tout en n'occultant pas le phénomène socio-culturel qu'est l'école.

La première hypothèse concerne l'origine historique du discours scolaire et peut être formulée comme suit: l'écriture typographique est à l'origine de la "distance" entre le milieu familial et le milieu scolaire sur le plan langagier.

La seconde concerne la relation qu'entretient le discours scolaire avec le savoir et peut être verbalisée de la façon suivante: l'écriture typographique n'est pas seulement une technique qui permet de dépasser les contraintes spatiales et temporelles inhérentes à la parole orale; elle est également un outil que privilégie l'école pour amener l'enfant à se servir des mots dans une perspective conceptuelle.

La première hypothèse n'a pas à être explicitée longuement: il n'y a qu'à réaliser que le discours scolaire participe de la culture écrite pour s'en rendre compte. La dichotomie "culture orale/culture écrite" que retiennent tous les anthropologues témoigne de la pertinence de cette première hypothèse. De plus, les historiens savent

très bien que l'école débute avec l'alphabétisation.[1]

La seconde n'est pas aussi explicitement fondée: on ne fait pas aussi ouvertement le lien entre "pensée" et "écriture". Ce que pose cette seconde hypothèse, c'est que l'écriture typographique constitue un instrument qui facilite l'acquisition de la capacité d'utiliser les mots dans une perspective conceptuelle. Cette façon de voir n'implique en rien que les "opérations formelles" qui caractérisent la pensée hypothético-déductive sont conditionnées par l'apprentissage (scolaire) de l'écriture; elle veut simplement faire remarquer que la conceptualisation verbale présuppose une utilisation des mots après leur objectivation au-delà des données spatio-temporelles immédiates de l'interrelation verbale. Il s'agit, d'objectiver non pas un "phénomène" comme le mouvement mais bien plutôt la notion même de "mouvement". On a souvent tendance, en ce domaine, à prétendre qu'il n'y a pas de différence de qualité entre une "symbolisation" et une "conceptualisation", quand on ne va pas, à la suite de Skinner, jusqu'à confondre le processus de symbolisation et le processus de conceptualisation. Il en résulte alors un fâcheux réflexe: on confond le fait de l'abstraction conceptuelle avec le fait de l'universalisation; on oublie qu'il y a une différence entre le fait que l'écriture abolit l'espace et le temps entre un locuteur et un récepteur et le fait, universellement admis, de la pesanteur. Un concept, quoiqu'abstrait, n'est pas pour autant universel. Si on ignore cette nuance, on se retrouve devant la nécessité de nier à l'école sa spécificité: pour abolir l'écart, éventuellement trop grand pour certains enfants entre le discours familial et le discours scolaire, on en vient alors à dénoncer du

---

1 François FURET et Jacques OZOUF, *Lire et écrire*, (Vol. 1), Paris, Minuit, 1977, 395 p.

même coup l'aspect positif que constitue la "distance" sur la route du savoir; ou encore, on nie qu'il y a une différence à faire entre l'utilisation symbolique et l'utilisation conceptuelle des mots. Afin d'éviter cette confusion, il vaut, au départ, de bien marquer la différence entre la question de la "mise en forme" et la question de la "matière à partir de laquelle" peut s'effectuer cette mise en forme. Et cela demande d'abord que l'on soit sensible à l'impact social de la technique qu'est l'écriture; ce à quoi nous convient largement Furet et Ozouf dans *Lire et écrire:*

> L'écriture généralisée suppose l'universalisation d'un secret corporatif et d'un pouvoir réservé: celui de communiquer hors du contrôle du groupe, c'est-à-dire de la tradition. Du coup, c'est la société tout entière qui se retrouve progressivement constituée en unités autonomes, ou, au moins, de plus en plus indépendantes de la voix collective, qui est la sagesse de toujours. La transformation du mode de communication dominant modifie le tissu social même, et désagrège le groupe au profit de l'individu. La culture orale est publique, collective; la culture écrite est secrète et personnelle. C'est ce grand silence à l'intérieur duquel l'individu s'aménage une sphère privée et libre.[2]

Il ne revenait évidemment pas à des historiens d'entrer dans le détail de ce qu'ils appellent le pouvoir de communiquer hors du contrôle du groupe, mais il est important de souligner avec eux la distinction entre l'aspect "collectif et public" de la culture orale et l'aspect "secret et personnel" de la culture écrite. En ramenant, comme ils le font, la "liberté" à la constitution d'une "sphère privée aménagée individuellement", ils cernent assez bien l'aspect "mise en forme"; ce qui laisse tout à fait la porte ouverte aux questions de "contenu", et partant, cela permet d'aboutir à deux

---

2 Idem, p. 358.

lectures de la question de l'inégalité sociale devant l'école. On peut alors se rendre compte plus aisément de la pertinence de la distinction suggérée par Perrenoud dans son étude *Stratification socio-culturelle et réussite scolaire:*

> La pauvreté culturelle, liée à un faible niveau d'éducation et de qualification professionnelle des parents (...). Si l'enseignement n'est pas individualisé, des inégalités de réussite découleront des inégalités logico-syntaxiques quel que soit le contenu de la culture scolaire instituée (...). Ce premier type d'inégalités n'exige nullement une appropriation culturelle de l'école par la classe instruite, une identification de la culture scolaire à la culture savante, sous-culture, au sens ethnologique, des classes supérieures (...).
>
> Cette seconde explication peut, selon les pays, leur système scolaire, et leur stratification sociale, compléter la première (...)[3]

On aura en somme compris que les deux hypothèses (origine du discours scolaire et "écriture" comme outil de conceptualisation verbale) tendent globalement à bien identifier la spécificité de la distance. Il est bien probable cependant que la première (la seconde explication de Perrenoud) doive être considérée comme surdéterminante, si tant est qu'il est impossible de penser le langage comme réalité autonome, qu'il est impossible d'imaginer la conceptualisation en dehors de la réalité socio-économique. Ce qui revient à entendre ceci: la seconde hypothèse est essentiellement une "illustration" - en fonction du contexte scolaire - de la première.

---

3 Philibert PERRENOUD, *Stratification socio-culturelle et réussite scolaire*, Genève, Librairie Droz, 1970, pp. 20-1.

D'où le sens de la seconde hypothèse suggérée ici et qui soutient, de la même façon que Piaget distingue pensée hypothético-déductive et pensée symbolique - celle-là va du possible au réel, celle-ci du réel au possible - qu'il est nécessaire de distinguer entre utilisation conceptuelle et utilisation symbolique des mots: l'écriture typographique permet de dépasser l'échange verbal quotidien - généralement symbolique - en faisant jouer "fictivement" l'abolition du temps et de l'espace entre le locuteur et le récepteur et il peut en résulter l'habitude d'utiliser les mots dans une perspective conceptuelle, l'habitude de se servir des mots pour émettre des hypothèses, à vérifier, et non pas seulement pour verbaliser des possibles à partir du réel.

L'EFFICACITE LANGAGIERE EN QUESTION

Un récent document du Conseil supérieur de l'éducation du M.E.Q.[4] résume assez clairement l'état des connaissances au sujet de la thèse de l'héritage culturel comme explication de l'inégalité des chances en éducation. On y part des thèses "opposées" de Bernstein et de Labov: en mettant à jour la complexité syntaxique inhérente aux mécanismes générateurs de toute parole, Labov s'attaquerait irrémédiablement à la thèse classique des codes "restreints" et "élaborés" de Bernstein.* Et on suggère ensuite, dans la foulée de Labov, que l'école semble valoriser inconditionnellement un code linguistique donné; ce qui aurait pour effet de faire apparaître un nouvel handicap scolaire, la "déficience linguistique". Pour sortir de l'impasse, on peut bien sûr, assimilant un instant "performance" à "compétence", suggérer le concept de "compétence communicative" (Hymes) qui tend à faire valoir le fait que, dans l'ensemble, les habiletés de communication développées par un enfant sont équivalentes même si elles sont différentes d'un milieu à l'autre.

---

4 Mireille LEVESQUE, *L'égalité des chances en éducation*, M.E.Q. 1979, pp. 66-68.

* Code "restreint" ou "élaboré" suivant que le récepteur ne peut ou peut comprendre le locuteur sans recourir au contexte physique immédiat de l'échange.

La présente approche entend reprendre cette notion de "compétence communicative", mais dans une perspective qui tend à résoudre autrement l'opposition Bernstein/Labov. Il serait en effet regrettable d'ignorer que, si toute parole est semblable au niveau des structures profondes, il ne s'en suit pas nécessairement que les résultats de surface peuvent être comparés sur le plan de l'efficacité. L'oublier confinerait en effet à se faire croire que, les lois de l'optique étant les mêmes pour l'oeil humain et pour le microscope, il n'en résultera aucune différence "valable" au niveau des résultats. On sombrerait sans doute dans l'inconscience si on s'astreignait à ignorer l'évidence, et à jouer les naïfs quand on a une vingtaine d'années de scolarisation dans la tête.

On reproche à Bernstein de se contredire: d'une part il refuse l'idée de "déficience linguistique" et d'autre part il soutient que le "code restreint", lié au contexte, est "formellement" inférieur au "code élaboré". Sans doute faut-il admettre avec Labov que toute "parole" est également "complexe", mais cela ne doit pas empêcher de faire remarquer à ce même Labov que si la prononciation du "r" n'est pas reliée aux "processus cognitifs" les livres qu'il a écrits au sujet du dit "r" le sont, eux, et hautement. Et, jusqu'à nouvel ordre, peut-être y a-t-il lieu non pas de rejeter la thèse de Bernstein, mais bien plutôt de se demander, si l'écriture de livres sur l'élément idéologique qu'il y a dans la prononciation du "r" n'incite pas justement à concevoir qu'il y a plus que de l'idéologie dans la conceptualisation... ce vers quoi tend tout de même la perspective de Bernstein.

Ce dernier écrit:

> [...] the speech of the second child [code restreint] generated particularistic meanings, in the sense that the meanings are closely tied to the context and would only

> be understood by others if they had access to the context which originally generated the speech. Thus universalistic meanings are less bound to a given context [...][5]

On n'a pas, pour distinguer les deux "performances", à postuler une inégalité au niveau des "compétences"; il suffit tout au plus de constater que le "universalistic meanings" du premier discours doit bien s'expliquer d'une certaine façon. Et si on fait le lien entre le "lié au contexte" du discours "restreint" et le fait que l'écriture oblige justement à intégrer verbalement ce qui à l'oral peut demeurer non verbalisé à cause de la présence du récepteur, si on fait ce lien, on est en droit d'ajouter à la thèse des "r" de Labov ceci: comme par hasard, c'est aussi l'enfant de classe moyenne qui développe spontanément un usage "élaboré" du code.

Cependant, quand on a ainsi lié "code élaboré" à une action de retour de l'écrit sur l'oral, on se retrouve avec non pas quelque chose d'idéologique, mais bien quelque chose qui concerne la pensée hypothético-déductive, pensée qui est caractérisée, justement, par une objectivation, au-delà du temps et de l'espace... un peu comme dans l'écriture, technique qui permet de communiquer dans le temps et au-delà de l'espace de propagation des sons.

Il y a à tout le moins là matière à réflexion ... processus mental qui se joue - un peu, parfois - des perceptions trop "contextuelles".

---

5 Basil BERNSTEIN, "A critique of the concept of compensatory education" dans *Functions of the Langage in the classroom*, New York, T.C.P., 1972, p. 142.

II

UNE APPROCHE SYSTEMIQUE DES COMPOSANTES LANGAGIERES

Comme le souligne Labov, il est un peu gênant, dans une perspective linguistique, d'employer le terme "sociolinguistique": depuis Saussure, il devrait être largement reconnu que la langue est une réalité fondamentalement sociale. On ne saurait cependant être d'accord avec le même Labov quand il soutient que la dichotomie "langue/parole" est insuffisante à fonder une véritable linguistique, c'est-à-dire une science de la langue en tant que phénomène social; c'est là en effet imaginer que la dichotomie saussurienne n'est pas reliée aux notions "signifiant", "signifié" et "signification" qui fondent justement la linguistique. Il est possible de vérifier la pertinence des catégories de Saussure par le biais de l'approche systémique suggérée par Halliday.[6]

Halliday soutient que l'étude scientifique de la langue est conditionnée par une approche systémique, qui rendra compte du fonctionnement du langage à partir des fonctions qu'il est appelé à remplir dans le quotidien. Pour bien saisir le niveau auquel il situe son travail, il est nécessaire de se rappeler qu'il distingue

---

6 cf. Michael HALLIDAY, *Learning to mean*, Londres, Edward Arnold, 1975, 165 p.

les "fonctions langagières" (de ces fonctions, l'information serait la seule relevant du langage de façon intrinsèque) et les fonctions ou composantes fonctionnelles à l'origine d'un système sémiotique (entendre donc "composantes" aboutissant à la "mise en forme" par le biais de l'interrelation verbale). Son approche repose en somme sur un postulat: le langage est de façon intrinsèque le résultat d'un processus d'interrelation. Ce qui ne contredit en rien, selon lui, les approches psycholinguistiques ou même purement linguistiques:

> ...it is now generally recognized that the adult language system is basically tri-stratal in nature- that it consists of sound, form and meaning ...
>
> ...the focus of attention is on the linguistic system as a whole, considered as having (functionally organized) meaning potential, or a semantic system, at one end, and a vocal potential, or phonological system, at the other. In this context, structure no longer occupies the centre of the stage; it enters in because it is one form of the realization of meanings.[7]

Si donc on pose que le sémantique et le phonologique sont, qui le résultat, qui l'origine, on est d'une certaine façon obligé d'admettre que c'est le fait de postuler le sémantique qui permet la "mise en forme", par le biais de l'interrelation. Le phénomène n'est pas difficile à saisir: c'est l'attribution d'un "signe" à un signifié qui rend ce signe (phonologique) signifiant. En résulte une évidence: la langue est le résultat d'une "mise en retard" qui fait sens pour un sujet par le biais d'un interlocuteur. Ce qui revient à entendre que tout langage est fonctionnellement une réalité sociale. D'une certaine façon, tout ce qui va suivre va consister à étudier la pertinence de la diade (à l'origine de la linguistique) langue/parole.

---

7 Idem, pp. 3-4 et 6.

Il vaut donc d'ouvrir momentanément une parenthèse au sujet du reproche que l'on fait à Saussure depuis la sociologie, suite à une critique marxiste (celle attribuée à Bakhtine, par exemple). Saussure a affirmé que la langue (et non la parole) est objet de la linguistique. Ce faisant, il admettait que l'expression verbale est un "résultat" de l'interaction sociale - il ajoutait en effet que la "parole" relève de l'individualité. On lui reproche depuis d'avoir en quelque sorte coupé le signe des formes concrètes de la communication sociale, et partant d'avoir ouvert la porte à la théorie stalinienne selon laquelle la langue ne relèverait pas de l'idéologie. Ce n'est tout de même pas la faute de Saussure si certains théoriciens marxistes prennent les "mots" au pied de la lettre pour sauver la dite "catégorie scientifique" du reflet. Le concept de "langue" ne réfère évidemment pas au "réel système synchronique du dialogue", et encore moins à la conscience subjective (et donc fausse) d'un locuteur appartenant à une communauté linguistique donnée. Le concept de "langue" est un résultat historique, un effet second de l'expression (sociale) et donc une réalité sociale. Pour en saisir la pertinence, il faut cependant ne pas occulter que le processus social d'information a abouti, historiquement, à l'expression écrite, qui a permis, elle, de dépasser le niveau des effets premiers ... cela a donné la possibilité - nécessairement individualisée - d'un "dépassement" du fait que c'est l'expression qui organise l'activité mentale: la reproduction écrite et (fictive) de l'interaction du locuteur et de l'auditeur a permis la mise en place d'un processus que Marx et Engels ont appelé "saut qualitatif brusque" et qui est caractérisé par l'effet second que Saussure a appelé "langue". Que cet effet "second" ne soit pas apparent au niveau de l'interaction verbale orale relève simplement de ce que le même processus est en cause mais dans un contexte différent. Et avant de dénoncer comme relevant d'un "objectivisme abstrait" l'idée de "langue", les Bakhtine et compagnie auraient mieux fait, justement, de ne pas séparer l'idéologie de la réalité

matérielle du signe ... cela les aurait sans doute obligés de remarquer que l'objectivité, en matière de langage, est conditionnée par l'assujettissement, par la constitution du "sujet", et partant que l'objectivité, abstraite des interactions verbales réelles, momentanément, ouvre la possibilité d'objectiver l'interaction verbale en "langue"... ce qui est bien autre chose, bien sûr, que la Théorie de l'Histoire, comme histoire de la lutte des classes, ... qu'a voulu sauver Staline.

Ayant, à sa façon, saisi cela, Halliday a pu identifier les composantes fonctionnelles constitutives de la "langue": une composante "ideational" (ou "culturelle") une composante "interpersonal" (ou "sociale") et une composante "textual" (ou "intellective").

De la première il écrit successivement ceci:

> First, there are the ideational options, those relating to the content of what is said. With this component, the speaker expresses his experience of the phenomena of the external world, and of the internal world of his own consciousness. This is what we might call the observer function of language, language as a means of talking about the real world. It also includes a sub-component concerned with the expression of logical relations which are first perceived and interpreted by the child as relations between things.
>
> (...) three areas of meaning potential. The ideational represents the potential of the system for the speaker as an observer: it is the content function of language, language as about something.[8]

Il est possible de suggérer la traduction libre suivante:

> La composante culturelle fait qu'à l'intérieur du système langagier un locuteur est en situation d'observateur.

---

8 Idem, pp. 17 et 127.

> C'est la composante "référencielle"; elle n'est pas fonctionnelle en soi: à l'origine, elle est fondée sur le partage d'un contenu puis elle permet de partager des "sons". Il importe de souligner ici qu'on attribue d'abord aux mots des relations semblables à celles qui sont perçues dans la réalité, avant d'en venir à pouvoir saisir les "processus mentaux" par le biais des "relations logiques" entre les mots.

Au sujet de la seconde composante "interpersonal", Halliday écrit, en deux temps:

> Secondly, there is the interpersonal component of the semantic system, reflecting the function of language as a means whereby the speaker participates in the speech situation. This we may call the intruder function of language. Through the options in this component, the speaker adopts a role, or a set of roles, vis-à-vis the participants in the speech situation, and also assigns roles to the other participants, while accepting (or rejecting) those that are assigned to him; he expresses his own judgments, his own attitudes, his own personality, and in so doing exerts certain effects on the hearers.
>
> The interpersonal is the potential of the system for the speaker as an intruder: it is the participatory function of language, language as doing something.[9]

On doit, il me semble, traduire de la façon suivante:

> La composante sociale fait qu'à l'intérieur du système langagier un locuteur est en situation de "sujet". C'est là la composante "faire" du langage, et comme l'autre, elle n'existe pas "en soi": elle origine de ce que l'expression (d'un sujet) est conditionnée par la réception (d'un récepteur). Si Halliday insiste sur cette composante interne d'expression personnelle, il le fait pour bien marquer une évidence: l'interaction verbale est à l'origine de la possible expression.

---

9 Idem, pp. 17, 127-8.

Enfin, la composante "textual":

> (...) there is a third semantic function which is in a sense an enabling function, one without which the other two could not be put into effect; this we shall refer to as the textual function, the function that language has of creating text. It is through the options in this component that the speaker is enabled to make what he says operational in the context, as distinct from being merely citational, like lists of words in a dictionary, or sentences in a grammar book.
>
> The textual is the potential of the system for the creation of text: it is the relevance function of language, whereby the meanings derived from the other functional components relate to the environment and thus become operational.[10]

Cela donne en somme ceci:

> La composante "intellective" fait que le système langagier permet à un locuteur d'avoir la sensation de produire du sens. Elle naît de la conjonction des deux autres composantes; il vaut d'en prendre conscience. C'est de la fusion du "social" et du "culturel" que naît le signe linguistique. Il résultera cependant que la prise en compte du fait même de la "langue" est la condition d'une pensée scientifique ... il vaut de le répéter: il n'y a pas de possibilité, au niveau du système langagier même, de pouvoir dire autre chose que "soi" par le biais de l'autre: la pensée scientifique est un retour conscient sur le processus de "mise en mot", c'est-à-dire l'application réfléchie à un objet du processus d'interaction verbale.

Une telle "interprétation" n'abolit pas la réelle opacité de ces catégories, parce que, justement, les "mots" sont le résultat des trois composantes ... et de ce fait ne sont pas "aptes" à les

---

10 Idem, pp. 17 et 128.

verbaliser séparément. Aussi vaut-il d'en suggérer une lecture - une ponctuation - en relation plus directe avec les trois "aspects" - culturel, social, et intellectuel - de la distance et surtout par le biais des trois notions - essentiellement systémiques - "signifiant", "signifié" et "signification". On parvient alors à mettre en lumière, par le biais de la notion de "composante" telle que développée par Halliday, la pertinence des catégories saussuriennes.

Soit un signe sensori-moteur, une représentation du mouvement de ciseaux avec les doigts. Il est assez difficile, de façon linéaire, de distinguer "signifié" et "signification": on a tout juste le temps de comprendre que le "signifiant" matériel est constitué par les doigts; et on n'arrive pas à saisir que la "signification" est à la condition que le signifié soit partagé "collectivement" par un locuteur et un récepteur. D'où l'utilité des "fonctions" constitutives du langage mises à jour par Halliday: elles permettent de saisir que tout en étant "arbitraire" ce signe est d'une certaine façon "nécessaire".

On n'a pas de difficulté à saisir que c'est dans le cadre d'un système qu'un "signifiant" fonctionne, ou qu'existe la composante culturelle, comme peut en témoigner le "language about something" de Halliday. Il n'y a aucun lien absolument "univoque" entre le "mouvement" des doigts qui imitent les ciseaux et le mouvement de ciseaux en opération. Le signifiant n'existe pas en soi: on pourrait tout à fait penser d'autres "signes" possibles. Le "signifiant" (représentant du sujet) "doigts" n'existe donc que culturellement; mieux il n'y a pas de signifiants sans signification...

On n'a pas non plus de difficulté à saisir le lien entre la signification sensori-motrice "mouvement des ciseaux" et la composante dite "textual" par Halliday: on entend assez bien que la

signification est un véritable "effet" de "signifiance", comme le donne à entendre le "and thus become operational" de Halliday. Ce qui fait problème à ce niveau c'est que la signification est conditionnée par les deux autres composantes. Et comprendre ce conditionnement, c'est arriver à faire le lien avec la composante "sociale" du "signifié". On peut imaginer que l'usage du signifiant "doigts" n'est pas gratuit: il est d'une certaine façon, possiblement le résultat d'une analogie entre le "monde des ciseaux" et le "monde des doigts" - étant donné qu'une telle représentation n'est jamais que le résultat d'une incapacité des doigts de faire fonctionner des ciseaux. Pour qu'il y ait "signifié", c'est-à-dire pour qu'un lien systémique soit établi entre l'image "mémorisée" (ou quasi-simultanée, peu importe) de doigts faisant effectivement fonctionner des ciseaux et des doigts en mouvement, il faut qu'à l'intérieur de l'analogie globale initiale - ou présumée telle "mentalement" - s'effectue, un double déplacement, des doigts "impuissants" aux doigts imitant le mouvement des ciseaux, et du récepteur faisant fonctionner les ciseaux aux doigts "impuissants". Le premier pointe, d'une certaine façon métaphoriquement, le mouvement; mais cette illusion de métaphore qu'est le "signal" ne doit pas être confondu avec le "signifié". Celui-ci ne concerne en rien la référence au mouvement, mais bien plutôt le fait que le récepteur éventuel fait de l'individu (qui s'exprime) un sujet... pour qu'il y ait signification, il faut en somme que ce soit le "référant" qui exprime (constitue) le sujet ... d'où le fait que le second déplacement permet une sorte d'illusion de métaphore, "indicielle" celle-là, qui, au-delà de la physiologie des doigts renvoie au niveau du mouvement, et matérialise la constitution du "sujet".

III

LANGAGE ET PENSEE

Halliday prétend que son approche sociolinguistique ne contredit en rien l'approche psycholinguistique des faits de langue. Il vaut donc ici de vérifier l'affirmation en abordant l'épineuse question de la relation entre le langage et la pensée, telle que verbalisée par l'école de Genève.

1. LES POSITIONS DE L'ECOLE DE PIAGET

On peut, à la suite de Ferreiro[11], résumer en trois affirmations les positions de Piaget.

- Une dénomination n'est pas la simple attribution d'un nom mais bien l'énoncé d'une action possible.

---

11 Emilia FERREIRO, *Les relations temporelles dans le langage de de l'enfant*, Paris, Droz, 1971, 391 p.

- Le langage ne constitue pas la source de la logique, mais est au contraire structuré par elle.

- Le langage est la condition nécessaire mais non suffisante de l'achèvement de la construction des opérations logiques (formelles).

Il vaut, cependant, d'exprimer, dès le départ, un regret: il est malheureux, pour la constitution d'une théorie du langage, que tant Piaget que ses élèves ne se soient jamais appliqués à établir la correspondance linguistique des termes "décentrement" et "réversibilité". Une telle traduction aurait sans doute permis à ses élèves de s'apercevoir qu'il n'est pas toujours opératoire de parler du "langage" avec des outils (un vocabulaire) de psychologie.

2. MEMOIRE ET LANGAGE

Piaget soutient, à la limite, que la mémoire est à l'origine de l'intelligence:

> Bref la mémoire au sens strict [non pas la conservation de tout ce qui a été acquis dans le passé de l'individu, mais plutôt le fait pour un individu de se référer au passé, au lieu de se borner à utiliser des conduites antérieurement élaborées] est un cas particulier de connaissance, qui est la connaissance du passé, et comme telle elle rentre dans l'ensemble des mécanismes cognitifs interdépendants que l'on peut qualifier globalement d'intelligence.[12]

---

12 Jean PIAGET, "Mémoire et intelligence", dans *La mémoire*, Paris, P.U.F., 1970, p. 175.

L'exemple de "représentation sensori-motrice" élaborée plus haut révèle, effectivement, que la mémoire est éventuellement une condition de toute production (ou de compréhension) langagière. Cette fonction de la mémoire est d'ailleurs confirmée par la biologie[13], qui établit clairement que la conscience se développe en l'absence de la possibilité d'un comportement tout à fait stéréotype ou tout à fait aléatoire. S'il n'y a pas "écart" entre le désir (d'actionner des ciseaux) et la capacité de réaliser ce désir, on se situe du côté du stéréotype. S'il n'y a pas, en plus de cet "écart", la possibilité de faire appel à la mémoire, le comportement se fait de façon aléatoire. Une utilisation consciente du langage est donc conditionnée d'une part par un "écart" entre le désir et la réalité et d'autre part par l'existence d'une mémoire (un deuxième écart d'aspect temporel qui permettra d'abolir le premier). On arrive ainsi à savoir que l'utilisation des mots dans une perspective d'apprentissage scolaire présuppose une double distance. Et c'est dans cette optique que peut être posée la question du passage de l'oral à l'écrit d'une façon un peu cohérente.

Dans une perspective langagière est fondamentale, à ce niveau, la possible référence au milieu familial: le fait d'assumer la difficulté de l'apprentissage à faire ne peut pas être le même suivant que l'enfant a ou non des images d'écriture dans sa mémoire "familiale". Il est sans doute possible, dans le même ordre d'idée, de saisir pourquoi les détracteurs de Bernstein n'arrivent pas, par exemple, à prouver que les enfants de milieux défavorisés - où une culture orale prévaut - sont tout aussi "spontanément" habiles sur le plan de la production de phrases complexes: sans doute faut-il faire le lien entre la nécessité des deux images et la nature de

---

13 Henri LABORIT, *Les comportements*, Paris, Masson, 1973, 403 p.

phrases complexes faites de deux sujets (ou de deux états d'un même sujet.

Sans doute faut-il insister un peu ici, dans le but de bien distinguer l'esprit et la lettre de cette affirmation. Loin de moi l'idée de prétendre que la "phrase complexe" (par opposition à la phrase simple, grammaticalement parlant) est la condition sine qua non de la pensée formelle. Il s'agit plutôt de faire le lien entre la pratique scolaire de la syntaxe et le fait que la conscience est liée à la prégnance d'une double image du sujet: Bernstein a constaté que les enfants des milieux moins favorisés culturellement perdent les pédales sur le plan de l'orthographe quand ils en viennent à écrire des phrases complexes. Sans vouloir mythifier comme "monument historique" l'enseignement de la syntaxe et les phrases interminables d'un Proust, peut-être convient-il de remarquer que le snobisme langagier naît sans doute du déplacement sur d'autres plans des contraintes inhérentes à l'objectivation du processus de mise en mot.

3. UTILISATION SYMBOLIQUE ET UTILISATION CONCEPTUELLE DES MOTS

Quand Bernstein soutient que les classes moyennes se situent dans un univers organisé où l'avenir est fonction d'un projet cohérent alors que les classes ouvrières se préoccupent davantage du présent, il se trouve passablement loin des questions d'habiletés langagières. Les valeurs éducatives prônées par l'école sont semblables à celles des classes moyennes, mais cela ne signifie pas que les enfants des classes ouvrières sont "déficients"; cela permet cependant de remarquer que manquent des éléments pour éclairer la question dans une perspective langagière. Ces éléments doivent être cernés - verbalisés - de façon plus minutieuse que permettent de le faire les catégories

sociales retenues par Bernstein. Il est, en ce sens, intéressant de faire le lien entre d'une part la question des phrases complexes et d'autre part celle du fonctionnement de l'intelligence.

Le fait que les enfants commencent par produire des "noms" n'infirme en rien l'affirmation de Piaget suivant laquelle l'activité de l'intelligence est liée aux "actions". Benedict[14] a en effet constaté, à la suite d'une expérimentation - non définitive parce que trop restreinte, mais sérieuse - que les enfants commencent par comprendre des "verbes" même s'ils produisent au départ plus de noms. Elle en tire qu'il ne faut pas oublier le fait que la "verbalisation" accompagne à l'origine les activités de l'enfant, et que, partant, il est normal qu'un enfant qui lance une balle ait plus de chances de dire "balle" en lançant que de dire "lancer". Cela rejoint les plus récentes découvertes des psychanalystes qui établissent que la notion de "représentant de chose" mise à jour par Freud au cours de l'étude du processus primaire doit d'évidence être doublée de la notion de "représentant de formation". La convergence de toutes ces données autour de la question du développement du langage amène le chercheur et le contraint à penser "successivement" les catégories "code restreint" et "code élaboré". La prise en compte par le sujet de la situation d'énonciation, et la verbalisation de cette situation, qui constitue le code dit "élaboré" présuppose une certaine objectivation, une certaine prise de distance du locuteur par rapport à son énoncé. On n'arrive pas en effet à "je lance une balle" sans une prise de distance à l'égard de l'action de "lancer"; pas plus qu'on arrive à une représentation sensori-motrice du mouvement des ciseaux sans une prise de distance à l'égard du mouvement "sensible" des doigts. Et il importe de remarquer ici que l'objectivation

---

14 Helen BENEDICT, "Early lexical development: comprehension and production", dans *Journal of Child Language*, 6, 1979, pp. 183-200.

des doigts s'obtient de la même façon que l'objectivation du fait de "lancer", c'est-à-dire par l'intermédiaire de l'interlocuteur qui fait fonctionner les ciseaux ou qui "lance" lui-même la balle.

Le même phénomène se produit au niveau du passage de la pensée symbolique à la pensée conceptuelle. Une façon intelligente de démythifier la notion de "réversibilité" mise en place par Piaget pour caractériser la pensée hypothético-déductive - du possible au réel, on se rappelle sans doute - passe par une critique de la tangente prise ensuite par Piaget: on peut, avec Anzieu[15] regretter que Piaget ait abandonné l'intuition féconde de la continuité du geste au sens pour s'en tenir à la psychogenèse des seules opérations logiques... comme si cette psychogenèse n'était pas elle-même conditionnée par une utilisation des mots "dégagés" de leurs origines corporelles. Le dépassement, par le biais de l'écriture typographique, - surtout dactylographiée - de l'aspect "geste subjectif" qu'il y a dans toute "parole" ne doit en effet pas être imaginé "objectif" ou "universel". Or c'est un peu ce qu'a tendance à laisser croire Bernstein en parlant du "code élaboré". Quand il soutient que les classes moyennes se situent dans un univers organisé en fonction d'un projet cohérent, il ne souligne pas assez le lien entre cette "cohérence" et l'acquisition du code langagier. Il répète Piaget en ne réalisant pas que si la pensée symbolique n'est pas totalement décentrée, cela tient au fait qu'elle n'a pas objectivé les catégories temporelles, qu'elle n'a pas pensé le futur autrement que dans la perspective d'une fantasmatique réalisation de désir, qu'elle n'a pas objectivé le processus d'énonciation.

Dans le but de ne pas sombrer dans l'épistémologie "pure", un exemple... à partir du mot "distance". Soit "Nous sommes à cinq

---

15 Didier ANZIEU [et autres] *Psychanalyse et langage. Du corps à la parole*, Paris, Dunod, 1977, 223 p.

milles de distance" et "de l'école comme distance". Là, "distance" relève d'une utilisation symbolique, il "image" ce qui sépare les sujets qui sont dans "nous", en se donnant comme équivalent de "cinq milles". Dans "de l'école comme distance", "distance" relève d'une utilisation conceptuelle, il image, mais au-delà du temps et de l'espace physiques, en se donnant aussi comme un équivalent de "école"; mais cette fois on ne va pas du "réel au possible", de "5 milles" à la possibilité de concevoir "cinq milles" comme une distance à franchir possiblement, on va du "possible au réel", c'est-à-dire du mot "école" à la possibilité de définir conceptuellement ce "école" par le biais du "réel" de la notion de distance. Il y a, dans les deux cas le même processus de rétrécissement métonymique; mais alors que "cinq milles" est employé dans un sens concret, à cause de la référence explicite à l'extérieur de l'énoncé, "distance" l'est dans un sens abstrait, à cause de la non référence à autre chose qu'à "école". Il en résulte que dans le premier cas, "cinq milles" doit être lu à partir de la réalité, alors que dans le second, pour lire "distance" il faut partir du mot "école" et revenir à la réalité. Comme on le voit la "réversibilité" n'est pas absolue, mais bien effet de langage. D'où la pensée hypothético-déductive: "école comme distance" reste une hypothèse à vérifier!

Théoriquement, il faut admettre qu'un mot abolit fictivement la distance temporelle et spatiale entre les deux "images" que sont un locuteur et un récepteur, et qu'en tant que tel, il va de la réalité au "possible". Pour que se développe la capacité d'utiliser les mots dans une perspective conceptuelle, il faut que se produise le dépassement de la situation usuelle de communication. On peut bien, si l'on veut, s'imaginer qu'il s'agit là d'un processus d'abstraction qui conduit à l'universel. Si on se réfère cependant à la psychologie de l'intelligence, et plus particulièrement aux dites "opérations formelles" qui consistent à conserver l'objet

au-delà de ses "transformations" à travers le temps et l'espace, il devient évident que la pratique équivalente au niveau d'un objet symbolique comme un "mot" doit se faire à l'intérieur du système langagier.

Pour décrire le processus en question avec une certaine précision, il importe de référer aux fonctions langagières dont il a été question plus haut. Il ne s'agit pas tant de se préoccuper alors de l'aspect symbolique des mots en cause que des fonctions langagières mêmes. Cette pratique suppose en fait la conservation des notions étiquetées "signifiant", "signifié" et "signification" au-delà de l'usage courant, de l'échange verbal. C'est là un décentrement second que doit assumer le "sujet". Et de la même façon que dans le cas d'une simple - mais déjà très complexe - représentation sensori-motrice. Le problème, on le voit, n'en est pas un de capacité ou de déficience, mais bien de moyen: comment conserver, de façon décentrée, un mot? La réponse faite ici est: écriture. On pourra bien sûr chicaner en disant qu'il s'agit d'une hypothèse qui reste à vérifier. Il n'en reste pas moins que toutes les recherches faites sur les classes sociales et l'école l'entérinent, et doublement: elles sont toutes, ces recherches, fondées sur une pratique de l'écriture - même Labov devrait avouer qu'il a appris l'écriture avant de statuer au sujet de la complexité du vernaculaire; et, par ailleurs, il n'y a jamais eu de chercheurs qui ont trouvé des "classes moyennes illettrées" dans une société industrialisée - je connais personnellement des millionnaires très peu scolarisés, mais ils ont à leur solde des lettrés qui trouvent leur compte à opérationaliser pour eux.

Mais au-delà ou en deçà de la chicane, reste à éclairer le phénomène. Tout acte conscient présuppose une double image de soi. Les élèves de milieux favorisés ont plus de facilité à réaliser des

phrases complexes. Une phrase complexe met en jeu, éventuellement, et objective deux sujets. L'écriture oblige par ailleurs à une objectivation des paroles comparable à la "distance" prise à l'égard des doigts - dans le cas de la mise en place d'une représentation sensori-motrice. On a vu que le processus en question "réunissait" les deux "images", et que le résultat était le signifié, issu d'une métaphore. Il suffit de faire la même chose à partir d'un mot déjà "écrit", déjà "codé", par exemple le mot "école" entendu dans le sens non pas de la "bâtisse" mais dans le sens d'une "opération" éducative. En assumant fictivement les deux pôles de l'échange verbal, c'est-à-dire en faisant jouer un non-dit "subjectif" et un éventuel récepteur mais déjà informant, il peut alors en résulter de ce "signifiant" auquel on va joindre le signifié "culture" comme "lieu de l'homme" une signification nouvelle, en l'occurence "de l'école comme distance". Il ne faut cependant pas s'illusionner: la lecture du concept ainsi mis en marche suppose la connaissance du fonctionnement réel des ciseaux ... et en l'occurence, conceptuelle ici, de la notion de culture comme lieu de l'homme. Ce qui montre bien, encore une fois, que l'abstraction n'est pas, de soi, "universalisante" ... puisqu'elle est "distance".

4. TEMPS ET LANGAGE

Etant donné que tout système a ses règles de fonctionnement et étant donné aussi que la communication instaure un temps qui abolit la distance, il devient fondamental, dans l'optique qui est poursuivie ici, de poser la question du "temps", du système temporel de l'écrit. Il y a tout lieu de penser, en effet, que du "signifié" symbolique au "signifié" conceptuel ce qui se produit est en somme que le temps se systématise: on ne saurait en effet penser à partir

de mots sans que la notion de temps évolue, sans que l'avant et l'après ne se précisent en fonction de l'énonciation même, et non plus en fonction des activités.

Il n'est pas surprenant, dans ce contexte, que les élèves de Piaget se soient préoccupés de la notion de "temps": elle est, on va le voir, directement reliée à la question épineuse de la relation entre le langage et l'intelligence (via la mémoire).

Quand Piaget propose que la fonction sémiotique (pensée symbolique) apparaît en même temps que le langage, il laisse la question du "langage" ouverte. Il se contente de suggérer que ce qui caractérise le langage tient au fait que les signifiants y sont distincts des choses signifiées. Je cite:

> Dans le cas de l'indice, le signifiant constitue une partie ou un aspect objectif du signifié, ou encore lui est relié par un lien de cause à effet: des traces dans la neige sont, pour le chasseur, l'indice du gibier, et l'extrémité visible d'un objet presque entièrement caché est, pour le bébé, l'indice de sa présence. Le signal également, même artificiellement provoqué par l'expérimentateur, constitue pour le sujet un simple aspect partiel de l'événement qu'il annonce.[16]

C'est là une argumentati bien peu solide: ce qui fait que la trace dans la neige est un indice pour le chasseur ne tient pas à ce que le signifiant constitue une partie, un aspect objectif du signifié; pas plus d'ailleurs que le signal n'est une cause de l'événement... si c'était le cas, il faudrait au plus tôt cesser de parler, car les "sons" ne seraient que de simples indices ...

---

16 J. PIAGET, *La psychologie de l'intelligence*, Paris, Armand Colin, 1971, p. 134.

On est donc obligé, dès le départ, de reprocher à Piaget de ne pas avoir véritablement cerné la spécificité du langage humain. Quand ensuite il soutient la thèse de l'antériorité de la pensée par rapport au langage, on ne peut qu'être sceptique: l'argument de la "pensée" chez les sourds-muets serait une preuve valable si elle était fondée sur une expérimentation réalisée auprès d'un "sourd-muet" vivant hors du contact de tout "humain". Il est même possible, d'ailleurs, de remarquer que ce qu'il donne comme conditions de la dite "pensée humaine" va tout à fait dans le sens des conditions du "langage". Ces conditions sont les suivantes:

- La constitution en un ensemble simultané de connaissances liées à des phases successives;

- La prise de conscience des démarches mêmes de l'opération;

- La prise de distance permettant de prolonger les actions relatives aux réalités mêmes par des actions symboliques, éventuellement de représentation.

Sans doute, en somme, vaudrait-il d'être prudent; et d'autant que, comme on l'a vu plus haut, une fois qu'il a mis en place la "pensée symbolique" - et le langage, parallèlement - Piaget renverse la vapeur en cheminant désormais en fonction des dites "opérations formelles". Alors que jusque-là, il avait procédé dans le sens du développement génétique même.

Il vaut de reprendre ici les quatre étapes qui selon Piaget conduisent à la pensée hypothético-déductive.

- La pensée symbolique

- La pensée intuitive

- Les opérations concrètes

- Les opérations formelles.

La pensée symbolique ... les opérations formelles, c'est tout de même curieux cet "écart" dans les termes: sans doute aurait-il mieux valu parler d'opérations, d'autant que selon Piaget la pensée symbolique est marquée par la décentration par rapport à l'activité antérieure et par rapport à l'activité même. Mais enfin ... comme Piaget le dit si bien par ailleurs, la décentration n'est pas à ce niveau totale. Est cependant regrettable que Piaget n'ait pas ajouté qu'à ce niveau, il y a déjà réversibilité; sans cela, en effet, pas de langage.

La pensée intuitive résulterait d'associations contrôlées par l'intuition; elle constituerait un élargissement, [à la verticale], du "symbolique". Cela a bien l'air de ressembler à la mise en commun de deux "sens" semblables d'un même symbole. En tout cas, quand Piaget parle ensuite des opérations concrètes comme de l'installation d'un équilibre mobile, au-delà des "intuitions" "perceptuelles", il soutient qu'il s'agit d'un décalage horizontal. Et il est assez facile de faire le lien avec la problématique des phrases complexes. Quant aux opérations formelles, caractérisées par un décalage vertical, elles sont le résultat d'associations d'"assomptions" sans relation nécessaire avec la réalité. On a vu plus haut que c'était tout à fait ce qui se produisait dans le cas de l'utilisation des mots dans une perspective conceptuelle.

Si on retient l'idée de la verbalisation comme activité spécifique, on en vient à constater que du symbolique au conceptuel,

s'installe un niveau d'énonciation dégagé de l'interaction verbale, et partant une temporalité nouvelle, en quelque sorte systématique. Ce à quoi conduit d'une certaine façon la remarque finale de Sinclair-de Swart dans son beau travail sur l'*Acquisition du langage et le développement de la pensée*.

> En se basant sur la distinction de deux aspects dans les fonctions cognitives, à savoir un aspect figuratif et un aspect opératif, les auteurs (il s'agit de Piaget et de Inhelder) montrent que si, dans le développement des opérations intellectuelles, on assiste à une évolution autonome (...) de l'aspect opératif, il n'en est pas de même en ce qui concerne l'aspect figuratif. Le passage des images reproductrices aux images anticipatrices, notamment, exige l'intervention de facteurs opératoires étrangers à l'image elle-même. Dans tout l'aspect figuratif de la pensée on voit l'importance du facteur de l'imitation, d'abord l'imitation directe, ensuite l'imitation différée, et finalement l'imitation intériorisée. L'imitation elle-même ne s'achève pas sans l'appui de l'intelligence opératoire; si l'image commence par être reproductrice en s'attachant aux configurations, elle n'atteindra les transformations qu'avec la constitution des opérations intellectuelles; en particulier, l'image anticipatrice est l'imitation d'une opération.[17]

On aboutit à la même impression en étudiant attentivement le travail d'Emilia Ferreiro sur *Les relations temporelles dans le langage de l'enfant*.

Ferreiro commence par rappeler les thèses de Piaget au sujet du langage et de la pensée; et elle en tire, en toute logique, que l'acquisition du langage est mise en place d'une grammaire. Elle ne fait cependant pas le lien entre ladite grammaire et

---

17 Hermina SINCLAIR-DE SWART, *Acquisition du langage et le développement de la pensée*, Paris, Dunod, 1967, p. 165.

l'interaction humaine; au contraire, elle repousse la question "langage/pensée" vers la conclusion pour ne conserver dans l'immédiat que la question des conditions psychologiques de l'acquisition du langage. Il en résulte un déplacement de son objectif premier qui était de trouver dans quelle mesure l'enfant saisit le rapport d'ordre indiqué par deux temps de verbes différents - ce qui constitue la notion même de temporalité dans le système langagier des adultes. Elle en est venue en effet à se demander si "lorsque le sujet veut se référer à une relation d'ordre temporel, il peut utiliser trois sortes d'indicateurs: (i) l'ordre d'émission des propositions; (ii) les conjonctions et les adverbes de temps; et (iii) les temps des verbes. De l'idée de construction d'une grammaire, à la recherche du moment où le sujet saisit les rapports d'ordre temporel, puis à la question concrète, "l'enfant en tant que sujet et l'acquisition des indicateurs temporels", il y a un "vice" de procédure: on ne peut exclure que la construction d'une grammaire tire partiellement sa raison d'être de l'interaction humaine (comment en effet justifier une "grammaire" sans usage?)

La démarche effectuée par Ferreiro aboutit à une curieuse classification, qui marque bien la nécessité de l'autre dans toute construction langagière: pour que les trois indicateurs fonctionnent, Ferreiro a dû faire appel aux notions de "décentrement" et de "réversibilité". Cet emprunt au maître (autre "sujétion") constitue le second déplacement, dans une perspective de construction langagière. Si Ferreiro avait, en effet, posé au départ la question "langage/pensée", elle aurait rencontré la nécessité de relire, dans le vocabulaire d'une étude sur le langage, les notions de "décentrement" et de "réversibilité". Et elle aurait sans doute saisi que le "décentrement" apparaît quand le semblable renvoie à l'individu l'image qui fonde sa subjectivité; et elle aurait pu se servir de ce processus - né de l'interaction verbalisante - d'objectivation

de soi - rendu possible par le semblable en tant que différent et donc différant - pour saisir que la réversibilité naît - en tant qu'effet de socialisation - avec un nécessaire coefficient de réfraction.

Serait alors apparu le sens du cheminement du sujet dans ses conclusions au sujet des indicateurs:

(i) au niveau sémiotique, l'enfant s'habitue d'abord à décrire des événements dans l'ordre de leur succession, puis de cet ordre, il en vient à saisir l'ordre sémantique des énoncés.

Ferreiro prétend que c'est la réversibilité qui permet cette évolution, mais il demeure tout à fait impossible pour elle de saisir que le second moment est conditionné par le fait que le sujet se fait en somme le "récepteur" de cet ordre sémantique; elle ne peut en effet saisir que le dépassement de l'interaction verbale conduit à la création d'un "système sémantique", d'où la "pensée intuitive" ...

(ii) l'enfant utilise d'abord des adverbes qui posent une relation entre l'énoncé et le moment d'énonciation, puis il apprend à "lier" des énoncés entre eux.

Ferreiro ne remarque guère que toute relation entre un énoncé et le moment d'énonciation est conditionné par la prise en compte du fait d'énonciation - pour un autre. Si elle l'avait fait, elle aurait possiblement admis que ce processus - né du social - ressemble étrangement aux "opérations concrètes" décrites par Piaget en terme de "décolages horizontaux"; ce qui permet de comprendre d'ailleurs que les dites "opérations concrètes" se structurent à partir de l'ordre sémiotique même. C'est assez facile à illustrer: le sujet investit

le premier terme - ou proposition - et le lie à un autre terme attribué au récepteur (semblable).

(iii) L'enfant utilise d'abord les verbes au niveau de leur valeur "aspectuelle" avant d'en venir aux valeurs relationnelles des temps.

Quand les "termes" de l'interaction verbale sont remplacés par des fonctions (verbales), le système second - pensée hypothético-déductive, opérations formelles - est constitué. Il vaut de remarquer ici que la grammaire occulte généralement tout à fait, en français, la question de l'aspect. Ce qui fait d'ailleurs croire à Piaget que les opérations formelles sont des associations d'assomptions sans lien avec la réalité. Il est assez facile, en passant, de noter qu'une "assomption" c'est en effet une "action possible", une "dénomination" dans le vocabulaire de Piaget.

Il me semble donc possible, de penser que la "temporalité" systémique est ce qui résulte du passage de l'oral à l'écrit ... et que la "distance" est une question à aborder, sur le plan de l'apprentissage scolaire de la langue maternelle, à partir du "temps". On aurait peut-être même tort d'imaginer que toute la question de la distance ne résulte pas de la nécessité de réaliser que l'intelligence est une question de temps.

CONCLUSION

PERSPECTIVES OPERATIONNELLES

Il est possible, à partir de ce qui précède, de suggérer que l'apprentissage scolaire de la langue maternelle pourrait être facilité si était pris en compte que le passage de l'oral à l'écrit est le "prolongement", au-delà de la situation de communication immédiate, de l'activité verbale. J'ai en effet essayé de montrer ici que de l'utilisation symbolique à l'utilisation conceptuelle (des mots) se produit l'objectivation du processus de verbalisation, que la pensée hypothético-déductive est, au fond, la prise de conscience du processus de verbalisation, et que dans la pratique cette évolution se caractérise par l'établissement à une temporalité systémique.

Si on essaie, rapidement, en terminant, de baliser un peu le sens de l'évolution des trois composantes langagières - signifiant, signifié et signification - il me semble possible d'affirmer que la difficulté du passage se situe essentiellement au niveau de la composante "sociale" qu'est le signifié. On peut cependant relever un certain nombre d'éléments qui peuvent faire problème au niveau des 3 composantes.

En ce qui concerne le signifiant - signe typographique - il semble bien que la difficulté spécifique de l'écrit tienne à ce

qui a été appelé ici la problématique des "phrases complexes". En effet de l'acquisition des lettres de l'alphabet à la "logique" systémique du langage, le problème demeure toujours le même: culturellement parlant, la lettre "b" ne peut être confondue avec la lettre "d", même si une "chaise" demeure une "chaise" indépendamment de l'angle de "vision"; et de la même façon, le "présent" n'a de sens, linguistiquement parlant, qu'en rapport au "passé" et au "futur", même si, dans le quotidien, le passé change chaque matin.

Au niveau du "signifié", ce qui a été mis en place plus haut amène à penser qu'une parole en appelle toujours une autre et que la capacité pour un élève de reformuler en ses mots une "question" et partant, à faire de sa réponse un acte de participation constitue un élément à maîtriser pour en arriver à une pratique fonctionnelle de l'écrit. On peut sans doute expliquer par là le fait que les "humanités classiques" étaient centrées sur l'étude livresque du théâtre. Il y a nécessairement un décalage entre une "question" et une "réponse"; et c'est de la mise en présence "fictive" des deux pôles que naît la conscience langagière.

Quant au niveau de la "signification" comme grille de lecture de soi et du monde, il faut se rendre à une évidence: au-delà de tout esthétisme, sans doute qu'à prendre conscience du fait que l'utilisation conceptualisante des mots passe par l'intériorisation du processus d'échange verbal amène à réaliser l'importance du processus métaphorique et métonymique dans la mise en place du "savoir" scientifique. Sans doute vaut-il, à ce niveau, de souligner que sur le plan langagier, un discours scientifique demeure en tout point comparable à un discours poétique ... ce qui fait la différence tient fondamentalement à ce que le discours scientifique prétend donner la parole aux "choses", comme en témoigne le fait que c'est "la définition" d'un objet qui constitue le point d'ancrage d'une science. L'un et l'autre se situent à un deuxième niveau, d'où une nécessaire distance à assumer pour les atteindre.

QUATRIEME PARTIE

L'INFLUENCE DE L'ECOLE SUR LE CHEMINEMENT DE L'ENFANT DU POINT DE VUE DU DEVELOPPEMENT DE LA RESPONSABILITE

Yves Bégin

INTRODUCTION

L'enfant développe progressivement sa responsabilité personnelle et sociale au sein de la famille tout au long des années qui précèdent son entrée à l'école.

On pose ici que, dans une société démocratique, l'école doit apporter une contribution complémentaire de celle de la famille, dans le développement de la responsabilité personnelle et sociale.

Le projet tend alors à évaluer le niveau de responsabilité que les étudiants atteignent dans les écoles québécoises. Plus spécifiquement, il vise à déterminer quelle contribution l'école apporte à ce développement, si contribution il y a.

En d'autres termes, y a-t-il un cheminement de la responsabilité personnelle et sociale inhérent à l'école? L'école poursuit-elle un tel objectif de façon systématique? Pour que l'école puisse jouer un rôle dans ce domaine, y a-t-il des préalables que l'étudiant doit posséder en entrant à l'école, ou aux divers niveaux du système? Si oui, quels sont ces préalables?

Pour les fins de l'exposé, on distinguera deux composantes de la responsabilité. La première est la responsabilité personnelle. C'est la capacité de l'apprenant d'assumer la responsabilité de ses propres actes, ou la responsabilité à l'égard de soi, ou encore, l'autonomie. La seconde est la responsabilité sociale. C'est la responsabilité à l'égard des autres, ou la capacité de reconnaître

ses devoirs envers les autres et de respecter leurs droits. On pourrait aussi l'appeler le sens social. Ainsi définie, la responsabilité suppose l'acquisition d'un habitus complexe qui permet à l'apprenant de concilier ses fins personnelles avec celles des autres personnes qui occupent une place significative dans sa vie.

Il résulte de cette description, que, pour étudier la contribution de l'école au développement de la responsabilité, il faut rechercher trois types d'indicateurs:

- l'école fournit-elle à l'étudiant des occasions de poursuivre de façon responsable des fins personnelles adaptées à son âge, à ses intérêts et à ses besoins (responsabilité personnelle)?

- l'école fournit-elle à l'étudiant des occasions de vivre une expérience sociale susceptible de développer une attitude de responsabilité envers les autres (responsabilité sociale)?

- l'école offre-t-elle des occasions d'apprendre à concilier ses intérêts personnels avec ceux des autres personnes qui gravitent dans le milieu scolaire (responsabilité)?

I

LES INDICATEURS DU DEVELOPPEMENT DE LA RESPONSABILITE PERSONNELLE

Au sujet du premier genre d'indicateurs, on peut faire l'hypothèse générale que la performance de l'école est faible, quitte à réviser cette affirmation à la lumière des faits, s'il y a lieu.

Cette hypothèse générale s'inspire des considérations suivantes. L'enfant qui laisse chaque jour sa résidence familiale pour l'école quitte une institution dont il est le centre d'intérêt. Les activités de la famille consistent en grande partie à satisfaire ses besoins physiques, biologiques et psychologiques, alors que les objectifs de l'école sont fixés par la société et visent à doter l'enfant des compétences qui lui seront nécessaires pour fonctionner normalement dans la société.

L'école apparaît ainsi comme une institution intermédiaire visant à assurer le passage du milieu familial à la société. Elle établit une distance entre le milieu familial et l'enfant. C'est une sorte de lieu de retraite temporaire, une institution de transition, possédant un certain caractère artificiel. Ce n'est plus le milieu familial, mais ce n'est pas encore l'intégration au fonctionnement normal de la société. C'est une institution d'initiation.

Si cette description est juste, il serait illusoire de vouloir en faire un "milieu de vie" possédant les attributs de la famille ou ceux de la société. Son originalité est de se tenir à distance de l'une et de l'autre. L'enfant y trouve occasion de surmonter l'égocentrisme auquel l'a habitué le milieu familial et il est invité à se tourner vers les fins d'une société qu'il ne connaît pas encore suffisamment pour faire siens les objectifs qu'elle poursuit.

Il est permis de conclure de ce qui précède que l'école est loin d'être pour l'enfant le lieu par excellence de la poursuite de ses fins personnelles. C'est bien plutôt un lieu conçu pour lui faire faire l'expérience d'un tiraillement entre un passé auquel il pourrait être tenté de s'accrocher et un avenir auquel on l'invite à se préparer, sans qu'il puisse encore en faire l'expérience.

A l'école, l'enfant ne fait pas ce qu'il veut. Les objectifs de l'école et ses programmes d'enseignement ne sont pas fixés par les étudiants, mais par la société et le monde adulte qui la représente auprès d'eux.

Certains travaux accomplis en recherche confirment cet avancé. Les activités scolaires qui suscitent le plus d'intérêt auprès des élèves ne sont pas celles qui sont jugées les plus importantes par l'école. Grâce au test de préférence pour les matières scolaires, les chercheurs de l'INRS-Education ont constaté que l'éducation physique et les arts plastiques intéressent beaucoup plus les étudiants que la langue maternelle et les mathématiques, à l'apprentissage desquels les deux tiers du temps scolaire sont consacrés. Il semble donc exister une discordance entre les intérêts manifestés par les étudiants et la programmation scolaire que l'école leur impose.

Plusieurs projets d'innovation québécois sont fondés sur la reconnaissance de cette discordance et se sont efforcés d'y

porter remède. Le projet EPEL à Trois-Rivières et le projet de l'école Jonathan à Montréal, ont été, au cours des années récentes, de véritables lieux de pèlerinage où les éducateurs québécois et étrangers sont allés observer par eux-mêmes les procédés que l'on peut mettre en oeuvre pour amener les buts de l'école à coïncider avec ceux des étudiants. Il existe de semblables projets dans tous les pays de l'Occident industrialisé, comme en témoigne le livre *Ecoles de demain?*[1], qui en a constitué une sorte d'inventaire au bénéfice de la francophonie.

Cependant, il y a peut-être lieu de remettre en question l'inspiration des divers projets d'innovation qui se proposent de supprimer la discordance qui existe entre les fins personnelles des étudiants et les buts de l'école pour en faire un "milieu de vie", c'est-à-dire, un milieu calqué sur la famille d'où l'enfant provient ou sur la société à laquelle l'école le destine. Vouloir supprimer cette discordance, n'est-ce pas s'attaquer à l'identité même de l'école comme institution de passage?

Ne serait-il pas possible de montrer que la distance qu'instaure l'école entre l'enfant et sa famille d'une part, et celle qu'elle maintient entre l'enfant et la société, d'autre part, ne sont pas dommageables en elles-mêmes, pourvu qu'elles demeurent à l'intérieur de certaines limites raisonnables. Loin d'être nuisibles, ces distances seraient liées à la spécificité de l'action de l'école et expliqueraient son efficacité relative. Elles auraient une valeur incitative et dynamisante.

---

1 Conseil franco-québécois d'orientation pour la prospective et l'innovation en éducation, *Ecoles de demain?*, Montréal, Hurtubise HMH, 1976, 301 p.

Si tel était le cas, une recherche sur l'école devrait s'efforcer de détecter les distances qui nuisent aux apprentissages scolaires. Elle pourrait même faire ressortir de nouveaux types de distance auxquels nous n'aurions pas songé jusqu'à ce jour, faute d'une conception juste de l'action de l'école sur l'enfant.

Voici des exemples de questions que nous pourrions nous poser dans cette perspective.

La première concerne le faible niveau d'intérêt que montrent les élèves pour les programmes scolaires considérés comme les plus importants[2] par les adultes que nous sommes. Le peu d'intérêt montré est-il attribuable à la nature de ces programmes, ou à la pauvreté du savoir-faire et de l'organisation pédagogique dont disposent les enseignants pour s'acquitter de leur tâche? L'enfant montre un intérêt certain pour les nombres et l'écriture bien avant son entrée à l'école primaire, lorsqu'il est exposé à des incitations attrayantes. Il n'est pas inutile de rappeler, non plus, qu'il développe très rapidement sa capacité de communiquer oralement sans l'aide d'aucun enseignement scolaire, et que cette performance est l'une des plus complexes qu'il accomplira au cours de son existence.

Pourquoi alors, l'apprentissage de la communication écrite ne suscite-t-il pas plus d'intérêt à l'école? Conviendrait-il de présenter davantage l'écrit comme un mode d'accès à une expression plus complète de soi aux autres? On sait que l'enseignement de la poésie, au niveau primaire, s'est avéré une réussite. Par contre, des observations effectuées dans des milieux moins favorisés par des chercheurs de l'INRS-Education tendent à montrer que les enfants

---

2 Voir page 109 ci-dessus.

de ces milieux considèrent l'écrit comme l'émanation d'un univers où il leur est interdit de pénétrer, d'où ils se sentent exclus par une sorte de sentiment d'incompétence. Le livre et l'écrit ne sont pas pour eux, mais pour ceux qui s'en servent pour régir leur destinée... Cela ferait partie du vécu des milieux défavorisés, sans que ceux qui vivent cette expérience puissent facilement s'exprimer sur ce sujet.

La deuxième question porte sur le mode d'évaluation que subissent les étudiants dans le système scolaire. En simplifiant beaucoup les choses, on peut affirmer que l'école sert à confirmer la compétence d'environ vingt pour cent de la population des étudiants et à miner le sentiment de compétence des autres, c'est-à-dire, de la très grande majorité des étudiants.

Les choses en sont ainsi, parce que l'évaluation normative a prévalu sur l'évaluation objective*. Le système scolaire met une insistance maladive à prendre comme norme d'évaluation le groupe auquel l'étudiant appartient, plutôt que de juger de la qualité des performances par des critères objectifs fixés à l'avance, que tous pourraient s'appliquer à satisfaire à l'aide des ressources pédagogiques de l'école.

Ce n'est pas ici le lieu d'inventorier les raisons profondes de cet état de chose. Mais il faut bien constater le gaspillage énorme de ressources humaines que cette technologie de l'évaluation engendre avec une logique aussi impitoyable qu'aveugle.

L'école est l'institution qui inculque aux citoyens, à la très grande majorité d'entre eux, la conviction de n'être que de médiocres apprenants.

La vie de l'étudiant est colorée par ce jugement que porte l'école sur sa compétence comme apprenant. Cela est confirmé par

---

* centrée sur la performance.

les corrélations qui ont été mesurées entre le rendement scolaire et le "moi scolaire" de l'étudiant, c'est-à-dire, son sentiment de compétence à l'égard des tâches scolaires ("academic self-concept"). Les étudiants qui font l'expérience de l'échec de façon régulière à partir de la première année réussissent, jusqu'en quatrième année, à conserver un "moi scolaire" peu différent de celui des élèves habitués à réussir. Mais ce moi commence à se détériorer après la quatrième année de scolarisation. En sixième année, la différence entre les deux groupes (succès et échec) est considérable, et elle continue de s'amplifier jusqu'à la huitième année de scolarisation (âge limite pour lequel des données sont disponibles)[3].

Il est possible de faire le même genre de constatation à l'aide d'un instrument mesurant l'attitude envers l'école. L'attitude envers l'école varie, elle aussi, selon le niveau de réussite habituel de l'étudiant.

---

3 cf. Yves BEGIN, *L'individualisation de l'enseignement: pourquoi?*, Québec, INRS-Education, 1978, p. 121.

II

LES INDICATEURS DU DEVELOPPEMENT DE LA RESPONSABILITE POUR LES AUTRES (RESP. SOCIALE)

1. LE LIEN ENTRE PAIRS:

En ce qui concerne la responsabilité pour les autres, il semble, à première vue, qu'on puisse faire une hypothèse plus positive que dans le cas de la responsabilité personnelle. La proximité que l'école rend possible entre étudiants du même âge crée rapidement des liens très forts entre eux, qui ne contribuent pas peu, sans doute, à rendre supportables les jugements dépréciatifs que porte l'institution sur les performances de la majorité auprès des étudiants et des enseignants. Les étudiants semblent trouver tellement de satisfaction dans la compagnie les uns des autres, en particulier au niveau secondaire, que la recherche de cette satisfaction paraît avoir valeur absolue comparée à la programmation scolaire et à la vie familiale. S'il en est bien ainsi, il faut se demander si cela est un phénomène normal à un certain âge, ou si l'école place l'adolescent dans une situation où il privilégie certaines valeurs de façon excessive et nuisible.

2. LE LIEN ENTRE LES ETUDIANTS ET L'ENSEIGNANT:

Emmanuel Lévinas dit quelque part que le premier et le plus important des enseignements, c'est la présence même de l'enseignant. Il ne faudrait donc pas sous-estimer l'importance du lien affectif et intellectuel qui se crée entre l'enseignant et ses étudiants, en particulier, au niveau primaire. La façon dont est vécu ce lien dans l'école primaire québécoise semble offrir la clef pour la compréhension de ses plus belles réussites. Ce qui est dit ici de l'enseignant s'applique aussi au principal et aux autres adultes avec qui l'enfant est appelé à établir une relation éducative. Ces adultes sont sans doute, aux yeux de l'enfant, les représentants idéalisés de cette société qu'il connaît encore très mal. Ils bénéficient, de plus, d'une délégation de l'autorité parentale. D'où l'importance d'examiner en profondeur comment cette relation est vécue par l'enfant québécois.

En ce qui concerne le niveau secondaire, il faudrait examiner l'influence qu'a eue et qu'a encore le phénomène de la spécialisation des enseignants par discipline sur l'intensité de leurs relations éducatives avec leurs étudiants. Il est à craindre que cette relation soit vécue, dans bien des cas, d'une façon fort pénible, et pour les étudiants et pour leurs enseignants. Si cette relation est dans un état lamentable, il importerait de réaliser les conséquences qui résultent du fait que nous aurions en quelque sorte enfermé les adolescents dans les horizons étroits de la société de leurs pairs. Nous aurions en même temps porté atteinte à la réalité qui est au coeur de l'école, comme de l'université, c'est-à-dire, la relation enseignant-étudiant. S'il en était ainsi, tout l'édifice scolaire serait à reconstruire sur des fondations véritables, c'est-à-dire, sur des relations humaines authentiques entre éducateurs et éduqués. Pour que de telles relations soient possibles,

il ne faut pas que la distance entre enseignants et enseignés soit si grande qu'elle empêche tout dialogue. Le dialogue véritable suppose une proximité entre les interlocuteurs. L'organisation scolaire doit être telle qu'elle donne aux enseignants et aux enseignés le temps d'interagir sur le plan personnel. Ce ne sont pas les groupes qui apprennent à l'école, bien que l'apprentissage ait des connotations sociales: ce sont les individus.

Il faudrait donc trouver le moyen de faire l'inventaire des interactions entre les enseignants et les enseignés, en ce qui concerne leur nombre, leur durée, leur portée, et leur contenu. Cet inventaire permettrait d'ébaucher une première estimation de la qualité du milieu éducatif au secondaire. Car si les interactions entre enseignants et enseignés s'avèrent peu nombreuses, de peu de durée et sans portée réelle, on pourra faire l'hypothèse qu'il n'existe pas une proximité entre enseignants et enseignés qui rend possible une action éducative véritable.

3. ABSENCE DE FINALITE TOURNEE VERS LA RESPONSABILITE SOCIALE

Même si l'école semble être un lieu qui favorise davantage la responsabilité sociale que la responsabilité personnelle, il est étonnant qu'elle y parvienne sans stratégie apparente orientée en ce sens et sans déterminer des moyens spécifiques pour atteindre ce but. L'enseignement de l'école n'est pas orienté en ce sens. Il est orienté vers les disciplines. C'est pour des raisons purement économiques que la société impose aux enseignants des groupes d'étudiants plus ou moins considérables, et non pas pour atteindre des buts d'ordre social. On pourrait même faire l'hypothèse que, s'il est vrai que, par l'appartenance obligatoire à des groupes

stables, les étudiants trouvent à l'école de riches occasions de développer leur sens social, ce n'est pas à l'école en tant que telle qu'il faudrait en accorder le mérite, mais plutôt à l'école en tant qu'organisme social. Si cette hypothèse était fondée, il est vraisemblable de penser que des groupes de travail, des groupes sportifs ou des groupes de voyage pourraient obtenir les mêmes résultats à des coûts beaucoup moindres pour la société.

On pourrait même faire une hypothèse plus radicale encore qui remettrait l'école en question à cause de l'importance excessive qu'elle accorde à la compétition dans le mode d'évaluation qu'elle privilégie. On peut en effet penser que ce climat de compétition contribue à créer des distances, non seulement entre les étudiants, mais aussi, entre les étudiants et les enseignants qui les jugent et les classifient. En conséquence, le champ que peut occuper la coopération est très restreint dans les activités proprement scolaires. Il est possible que les activités para-scolaires agissent comme correctifs de cette dynamique fondamentale d'oppositions et de conflits d'intérêt entre étudiants. Il faudrait évidemment tenter de vérifier toutes ces affirmations auprès des clients et du personnel de l'école.

III

LES INDICATEURS DU DEVELOPPEMENT DE LA COMPETENCE A CONCILIER LA RESPONSABILITE PERSONNELLE (AUTONOMIE) AVEC LA RESPONSABILITE SOCIALE

Les développements qui précèdent (I et II) peuvent se résumer ainsi. L'école semble agir comme un frein à la poursuite des fins et des intérêts personnels. Elle impose à l'étudiant des objectifs qu'il n'a pas choisis et l'oblige à les poursuivre. Ce sont les programmes scolaires. L'école impose sa loi, et cette loi n'est pas celle de l'étudiant. Elle ne vise pas à favoriser l'autonomie du sujet. En ce qui concerne la responsabilité sociale, l'école semble plutôt s'y opposer que l'encourager par l'importance qu'elle accorde à la compétition, par son mode d'évaluation verticale qui range les étudiants selon leur plus ou moins grande valeur comme apprenants.

En conséquence, il ne faudrait pas s'étonner de trouver l'école complètement démunie vis-à-vis l'enseignement de la compétence à concilier la responsabilité personnelle avec la responsabilité sociale.

L'école se contenterait de tenir un discours stérile sur un objectif aussi fondamental. Elle serait complètement incapable

d'"opérationnaliser" ce discours en stratégies d'action, à cause des déficiences qui ont été énumérées. Elle serait réduite à compter sur le sens éthique de son personnel pour sauvegarder un climat de coexistence pacifique dans ses murs. C'est ici le lieu de rendre un hommage tout particulier aux administrateurs scolaires, qui réussissent quotidiennement à faire échec à la dynamique des institutions scolaires dont ils portent la responsabilité.

Mais ces responsabilités apparaissent de plus en plus comme des missions impossibles dans un nombre de plus en plus considérable d'institutions. La littérature de recherche sur les manifestations de violence en milieu scolaire est abondante.

CONCLUSION

Il semble donc que nous ayons des raisons sérieuses de nous interroger sur les distances que crée l'école. Des études portant sur ce sujet permettraient peut-être de distinguer les distances qui sont souhaitables de celles qui ne le sont pas.

On peut souhaiter, en particulier, que l'école apprenne à l'étudiant à faire siennes les fins de l'école en rapprochant l'enseignement des individus, en tenant davantage compte des cheminements de chacun. L'école contribuerait alors à mieux développer la responsabilité personnelle.

D'autre part, en mettant au second plan les modes d'évaluation verticaux qui créent plus qu'ils ne constatent les inégalités, l'école pourrait diminuer l'influence négative de la compétition, favoriser davantage la coopération entre étudiants et développer la responsabilité sociale.

Les conditions seraient alors propices à l'élaboration de stratégies destinées à promouvoir l'art de concilier les fins personnelles avec celles de la société. L'école pourrait alors prétendre à l'enseignement de la sagesse. Elle pourrait s'employer à poursuivre formellement le but de former des citoyens responsables d'eux-mêmes et des autres. A moins qu'un tel projet ne soit utopique et ne dépasse les possibilités de toute institution éducative.